olloque CEQ
sur l'avenir du CEGEP

Les Actes

UQAC
88707201-A

À 20 ans, les choix déterminants

Centrale
de l'enseignement
du Québec

13, 14, 15 novembre 1987
Université de Montréal

Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9070720
Centre d'intérêt: 110

Colloque CEQ sur l'avenir du cégep (1987 : Université de Montréal).

Les actes du Colloque CEQ sur l'avenir du cégep / [13, 14, 15 nov. 1987, Université de Montréal]. -- f Québec] : CEQ, 1988.
120 p. ; 28 cm + Document statistique (44 p.).

Titre de la couv.: A 20 ans, les choix déterminants. Code: D-8994-6 (v.) ; D-8994-4 (doc. d'acc.). Bibliogr. à la fin de certains textes.

ISBN 2-89061-020-9

Vedette(s)-secondaire(s): Centrale de l'enseignement du Québec

Descripteur(s): Cégep * Historique * Avenir * Collège communautaire * Milieu institutionnel * Formation professionnelle * Formation générale * Education des adultes * Service communautaire * Ressources humaines * Financement * Syndicalisme * Relations collège-gouvernement * Politique gouvernementale * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Etats-Unis

Les actes présentent l'ensemble des contributions qui furent présentées au colloque. En première partie, on trouve trois textes qui traitent de l'histoire du cégep, de ses caractéristiques, de ses acquis, des difficultés rencontrées. Un quatrième texte relate la réforme du programme du tronc commun au collège communautaire de Miami-Dade. Une vingtaine de textes constituent la deuxième partie. Ceux-ci, regroupés en dix chapitres, abordent des thèmes tels la formation des adultes, la spécificité de la formation professionnelle, la recherche et les services à la communauté, etc. La troisième partie regroupe deux textes qui traitent d'éléments conjoncturels qui influencent l'avenir du cégep: la restructuration du travail et les besoins grandissants des adultes en formation. Un troisième texte traite de l'évolution des collèges communautaires américains, leur rôle et leur avenir. La dernière partie présente les points de vue du ministre de l'Education, du président des Conseil des collèges et du président de la Fédération des cégeps sur l'avenir que réservent les pouvoirs publics au cégep. Le discours de clôture prononcé par le président de la CEQ trace un bilan sommaire du colloque et lance un appel en faveur de la préservation et du développement des cégeps.

Type de document: f

EDUQ
0870720-A

Les Actes du colloque CEQ sur l'avenir du CEGEP

Table des matières

PRÉSENTATION, Luc Joncas v

MESSAGE D'OUVERTURE, Yvon Charbonneau, président de la CEQ vii

PREMIÈRE PARTIE:
1967-1987, vingt ans d'enseignement collégial 3

Mission impossible: défi relevé, par Pierre V. Bélanger 3

Il faut débrancher le patient pour qu'il vive!, par Antoine Baby 8

Comment le cégep vit-il l'austérité que les pouvoirs publics lui imposent depuis 1980?, par Jeanne Blackburn 15

La réforme du programme de tronc commun au collège communautaire de Miami-Dade, Floride, par Jeffrey D. Lukenbill 18

DEUXIÈME PARTIE:
Les problèmes vécus au cégep aujourd'hui

2.1 Le cégep comme milieu de vie pour les étudiantes et les étudiants 21

Des difficultés nombreuses pour les jeunes, par Pauline Cossette 21

Les difficultés pédagogiques et parapédagogiques: « Du pareil au même », par André Grégoire 25

2.2 La spécificité de la formation professionnelle 28

Accentuer le caractère polyvalent du cégep, par Bernard Blier 28

Le cas du département de travail social du cégep de Sherbrooke, par Denis Lamoureux 33

2.3 Les problèmes vécus aujourd'hui au secteur professionnel collégial 35

La compréhension des problèmes éclaire les solutions, par Claude Simard 35

Orbite sur l'enseignement collégial professionnel, par Éric Labelle 40

Les besoins du personnel de soutien, par Jacques Pétrin 41

2.4 La formation préuniversitaire au cégep 43

La formation préuniversitaire en sciences humaines, par Louise Lacour-Brossard 43

La formation préuniversitaire en sciences, par Paul Lavoie 46

Les mécanismes de la sélection universitaire, par Pierre Cabana 52

2.5 La formation des adultes 56

Les besoins des femmes et la reconnaissance des acquis: un volet de la spécificité de l'éducation des adultes, par Hélène Paré 56

Est-ce que les cégeps vont laisser l'enseignement aux adultes leur échapper?, par Michel Biondin 60

Où va l'éducation des adultes?, par Hélène Couzot 63

2.6 La recherche et les services à la communauté 65

La recherche au cégep de Matane, par Réal Trottier 65

La recherche au collégial: une question de continuité, par Guy Denis 67

2.7 Les ressources humaines dans les collèges 70

Le personnel de soutien: qualification, recyclage des emplois et services de qualité, par Daniel Lachance 70

La relation maître-élève: une relation pervertie, par Gervais Michaud 74

Le personnel professionnel, par Gérard Crépeau 78

2.8 Le sexisme dans les collèges 81

Les rapports des étudiantes avec la science et la technologie, par Lesley Lee 81

Un avenir à construire, par Claude D. Luc 84

2.9 Le financement des cégeps et l'accessibilité 86

Le développement des cégeps mis en péril, par Bertrand Simpson 86

2.10 Le syndicalisme et le développement des collèges 91

Le syndicalisme et le développement des cégeps, par Yves Proulx 91

Le personnel professionnel dans les cégeps: participer à l'orientation des services ou refuser de disparaître, par Jacques Boucher 93

TROISIÈME PARTIE:
Quelques éléments conjoncturels qui influenceront l'avenir du cégep 103

La restructuration du travail et l'avenir de l'enseignement collégial: contrainte ou enjeu, par Christian Payeur 103

Quelle sera la population étudiante des cégeps de l'an 2000?, par Paul Bélanger 107

Le rôle et l'avenir des collèges communautaires américains, par Robert W. Miner 112

QUATRIÈME PARTIE:
Quel avenir réservent les pouvoirs publics au cégep? 115

Message du président du Conseil des collèges:
Trois défis à relever pour un avenir de qualité, par Yvon Morin 115

Inventer le partenariat, par Lorrain Barrette 117

Les perspectives d'avenir dans l'enseignement collégial, par André Fortier 121

ALLOCUTION DE CLÔTURE,
prononcée par Yvon Charbonneau, président de la CEQ. 125

Présentation

Malgré ses vingt ans d'existence, le cégep ne voit toujours pas son rôle faire consensus. Certains remettent son existence même en question. Création de la Révolution tranquille, institution québécoise originale, le cégep n'en a pas moins franchi le cap de la vingtaine au terme d'un cheminement parfois difficile où plusieurs ont tenté de lui tracer sa voie à la lumière de leurs perceptions. Il ne faut donc pas nous surprendre du grand nombre de croisées de chemins qu'il a rencontrées et qui ont occasionné tant de débats.

C'est pour faire le point et dégager des perspectives pour demain que la CEQ, avec la collaboration de l'ANEEQ et de l'ICEA, tenait à Montréal, les 13, 14 et 15 novembre 1987, un colloque sur l'avenir du cégep. Plusieurs interventions ont souligné la très importante contribution du cégep à la démocratisation de l'accès aux études supérieures, la qualité et la variété des enseignements qu'il offre, le dynamisme qui a marqué sa courte histoire, rendant ainsi hommage à cette jeune institution. Plus de quarante personnes-ressources provenant de différents milieux ont accepté d'y présenter leur point de vue.

Nous publions aujourd'hui les actes de ce colloque. Nous présentons l'ensemble des contributions[1] pariant sur l'intérêt que crée la diversité. Vous y trouverez donc les opinions d'artisans de la première heure, d'observatrices et d'observateurs de l'extérieur, de membres du personnel professionnel, enseignant et de soutien, de cadres, d'étudiantes et d'étudiants, et de parents.

Les textes se succèdent selon la structure du colloque: une table ronde d'ouverture, une série d'ateliers thématiques, une table ronde sur l'avenir du cégep et une dernière sur l'avenir que réservent les pouvoirs publics au cégep.

En première partie, on trouvera donc trois textes qui traitent de l'histoire du cégep, de ses caractéristiques, de ses acquis, des difficultés rencontrées. Un quatrième texte relate la réforme du programme de tronc commun au collège communautaire de Miami-Dade.

Une vingtaine de textes constituent la deuxième partie. Ceux-ci regroupés en dix chapitres abordent des thèmes tels la formation des adultes, la spécificité de la formation professionnelle, la recherche et les services à la communauté, le sexisme dans les collèges, le financement et l'accessibilité, etc. À travers ces textes, s'expriment des points de vue parfois complémentaires, parfois divergents.

La troisième partie regroupe deux textes qui traitent d'éléments conjoncturels qui influenceront l'avenir du cégep. Soulignons entre autres la restructuration du travail et les besoins grandissants des adultes en formation. S'ajoute un troisième texte qui aborde l'évolution des collèges communautaires américains, leur rôle et leur avenir.

Comme nous le mentionnions plus haut, la dernière partie présente le point de vue du ministre de l'Éducation et celui du président de la Fédération des cégeps quant à l'avenir que réservent les pouvoirs publics au cégep.

Le tout se termine par le discours de clôture prononcé par le président de la CEQ qui lance un appel en faveur de la préservation et du développement de cet acquis de la Révolution tranquille qu'est le cégep. Il trace un bilan sommaire du colloque et rappelle l'importance de restaurer le sens de la formation fondamentale, de maintenir et de développer l'accessibilité, d'ajouter des ressources humaines et financières, et d'assurer la transparence et la démocratie de la gestion des cégeps.

Ce colloque a fourni l'occasion aux participantes et aux participants de dresser le bilan de vingt ans d'évolution et d'échanger sur les défis qui seront à relever. Nous espérons que la publication des actes de ce colloque permettra que se poursuivent cette réflexion et ces échanges.

Luc Joncas

---

1. *Tous les textes sont publiés en français.* ***Les textes originellement en langue anglaise sont également disponibles en tirés à part,*** *au Centre de documentation de la CEQ-Québec.*

Message d'ouverture du président de la Centrale de l'enseignement du Québec, monsieur Yvon Charbonneau

Je voudrais souhaiter la plus cordiale des bienvenues à vous, nos invités représentant le MEQ, la Fédération des collèges, le Conseil des collèges, l'Opposition officielle et plusieurs autres organisations vouées à l'éducation. La bienvenue aussi aux enseignantes et enseignants, professionnelles et professionnels et employées et employés de soutien qui oeuvrent dans les collèges. À vous toutes et tous, étudiantes et étudiants, qui reconnaissez l'éducation comme un outil de promotion collective et de développement de notre société. Merci d'avoir répondu à l'invitation de la CEQ, de l'ANEEQ et de l'ICEA de participer à ce débat sur l'avenir du cégep.

Cette année, les cégeps fêtent leurs 20 ans. Un bilan s'impose certes, mais c'est aussi un anniversaire que nous tenons à souligner et c'est l'occasion de rendre hommage à cette jeune institution qu'est le cégep québécois et d'en souligner la contribution à la démocratisation de l'accès aux études supérieures, de même que la qualité et la variété des enseignements offerts.

Au-delà du premier bilan, 20 ans, c'est aussi l'âge des choix déterminants et nous voulons contribuer à orienter ces choix. C'est pourquoi, même si une partie du colloque sera consacrée à faire le point sur l'enseignement collégial, nous avons voulu des discussions résolument tournées vers l'avenir.

Les bouleversements économiques et sociaux que nous connaissons depuis le début des années 1980, les compressions budgétaires que nous avons subies, les critiques que nous avons entendues, mais aussi l'évolution de l'emploi et des technologies et la mutation en émergence de notre clientèle, tous ces facteurs n'interpellent-ils pas nos institutions d'enseignement et singulièrement celles de niveau postsecondaire?

Les choix à faire joueront-ils en faveur ou au détriment des valeurs qui ont fait l'objet d'un consensus large depuis les années 1960: démocratisation, égalité des chances, universalité des services publics?

Quels seront et qui seront les étudiantes et les étudiants de demain aux plans démographique, scolaire et social?

Quelle qualification donner aux jeunes et aux adultes pour demain et après-demain?

Comment assurer la démocratisation de l'enseignement postsecondaire quand la mode est à l'excellence et à la compétition, voire à l'élitisme et à l'élimination du cursus scolaire d'un pourcentage important de jeunes?

Quelles mesures faut-il mettre en place pour démocratiser la gestion de l'enseignement collégial pour la rendre davantage responsable et imputable aux plans politique et démocratique?

Ce sont là quelques-unes des questions fondamentales dont nous aurons l'occasion de discuter au cours de ces trois jours avec des personnes-ressources reconnues pour leurs connaissances et leurs expériences en ce domaine.

Je leur cède immédiatement la parole en souhaitant à chacune et à chacun d'entre vous des débats fructueux.

Table ronde d'ouverture

1967-1987, vingt ans d'enseignement collégial

Textes de: Pierre W. Bélanger, Antoine Baby, Jeanne Blackburn, Jeffrey D. Lukenbill

MISSION IMPOSSIBLE: DÉFI RELEVÉ *

Par Pierre W. Bélanger,
professeur à la Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Le cégep a-t-il rempli son mandat? La question à laquelle vous me demandez de répondre, ce soir, est très lourde; d'autant plus lourde, qu'à notre avis, la création du cégep était le principal pari de la Commission Parent. À cause de la place charnière qu'il occupe dans la structure du système scolaire, le succès de la réforme dépendait en grande partie du bon fonctionnement du cégep.

Même s'il emprunte certaines caractéristiques à d'autres institutions, le cégep constitue une création unique au monde. C'est la marque, le symbole de la spécificité de la réforme scolaire québécoise. Pas étonnant qu'il porte alors les idéaux de la société que nous étions à construire à l'époque et que nous voulions que les jeunes adultes partagent; idéaux que résume bien cette phrase du Rapport Parent [1]:

« C'est la préoccupation d'un système d'enseignement plus riche et plus large, plus souple et plus simple, plus généreux et plus démocratique, qui nous a amenés à proposer cette étape polyvalente entre le cours secondaire et les études supérieures. » (vol. 2, par. 269)

Ces idéaux se traduisaient en termes d'objectifs de la façon suivante:

« Assurer au plus grand nombre possible d'étudiants qui en ont les aptitudes, la possibilité de poursuivre des études plus longues et de meilleure qualité; cultiver l'intérêt et la motivation chez les étudiants, pour diminuer le nombre des échecs et des abandons prématurés; favoriser une meilleure orientation des étudiants selon leurs goûts et leurs aptitudes; hausser le niveau des études préuniversitaires et de l'enseignement professionnel; uniformiser le passage des études secondaires aux études supérieures et mieux préparer les étudiants à entreprendre ces dernières. » (vol. 2, par. 269)

Pour sa part, la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC), dans son annuaire de 1967-1968, ramenait ceux-ci à trois objectifs généraux:

- élever la moyenne de fréquentation scolaire;
- assurer un enseignement adapté à la société contemporaine (assurant un pluralisme culturel par la polyvalence et l'égalité des chances, par la promotion par matière et les options graduées);
- coordonner le cours secondaire et l'université [2].

Note méthodologique

L'évaluation de l'atteinte de ces objectifs ne peut être faite de façon absolue ou en vase clos. Il faut tenir compte du contexte social, économique et politique global. Par exemple, la hausse phénoménale de la fréquentation scolaire dans les années 1960-1970 n'a pas été un phénomène spécifiquement québécois, mais occidental. Il en est ainsi des contestations étudiantes et des « crises économiques ». Pour voir quelle a été la contribution du cégep dans ce contexte, il faut d'emblée utiliser une méthode comparative pour décanter les effets contextuels globaux. De plus, il faut se reporter à la situation qui prévalait au Québec avant la création des cégeps, c'est-à-dire les situer dans un contexte historique plus large, avec une attention particulière au secteur anglophone dans lequel le cours secondaire débouchait directement sur l'université.

C'est avec ces paramètres en tête qu'il faut évaluer l'atteinte des trois objectifs définis par la DGEC.

Hausser la fréquentation scolaire

Le Rapport Parent parle bien ici de hausser la scolarisation et non de réduire les inégalités. En 1961, seulement 50,1 % de la population du groupe d'âge 15-19 ans fréquentaient l'école au Québec comparativement à 62,9 % pour l'Ontario et 58,5 % pour l'ensemble du Canada (tableau 1). C'était là un retard appréciable du Québec, en particulier francophone, par rapport à l'Ontario. Les données du recensement de 1981 (tableau 2) placent le Québec à moins de 1 % de l'Ontario pour le groupe d'âge 15-17 ans, à près de 6 % pour les 18-21 ans et à 2,6 % pour les 22-24 ans. Une partie de l'écart de 6 % pour les 18-21 ans peut être attribuable au fait que le cours secondaire en Ontario comprend la 12e année et que plusieurs n'obtiennent pas le diplôme du high school avant 18 ans.

D'autres données sur le taux de participation à plein temps du groupe d'âge 18-21 ans à l'enseignement postsecondaire donnent une image à l'avan-

tage du Québec. Si en 1970-1971 le taux de participation des 18-21 ans à l'enseignement collégial et universitaire au Québec était légèrement inférieur à celui de l'Ontario (28,0 % vs 29,8 %), en 1975-1976, il dépassait déjà celui de l'Ontario par plus de 3 % et, en 1982-1983, par plus de 8 % (tableau 3). Ici encore, les comparaisons doivent être corrigées en tenant compte des différences de structures. Au Québec, le collège commence après 11 années d'études et en Ontario après 12 ou 13 années. Ainsi, quelque 50 % des étudiants de cégep au Québec ont 17 ans ou moins et ne sont pas comptés dans ces statistiques. Une correction « à la mitaine » qui tient compte de ces différences pour 1982-1983, donne un taux de participation légèrement supérieur au Québec (37,9 % vs 37,0 %).

Qu'est-ce que disent ces chiffres ou encore que pouvons-nous faire dire à ces chiffres? Le Québec a fait un saut énorme au niveau de la fréquentation scolaire. Il n'est plus distancé par l'Ontario et se situe au-delà de la moyenne canadienne. Qu'est-ce qu'on doit à la structure même des cégeps dans ce rattrapage? Difficile à dire. La poussée vers une plus grande scolarisation était déjà amorcée avant l'apparition des cégeps, mais de façon anarchique. Qu'on pense à la diversité des institutions qui dispensaient alors l'enseignement de niveau collégial, soit les 12e et 13e années: 96 collèges classiques, 61 écoles normales, 35 instituts d'éducation familiale, 47 écoles ou instituts d'enseignement spécialisé, 134 collèges de communautés religieuses ainsi que les universités. N'oublions pas qu'en 1966-1967, les universités francophones comptaient 3741 étudiants de niveau collégial, soit 18 % de leurs effectifs, et que les universités anglophones en comptaient 8793, soit 49 % de leur clientèle [3]. Il est permis de douter que toutes ces institutions auraient pu répondre à la demande croissante d'éducation. En tout cas, elles ne l'auraient sûrement pas stimulée. Quant au cégep, il semble l'avoir facilitée de façon telle que le Québec se retrouve aujourd'hui nez à nez avec l'Ontario.

Des inégalités persistent cependant entre les anglophones et les francophones quant à la probabilité d'obtenir un diplôme collégial du secteur général: en 1982, ces probabilités s'établissaient à 25 % et 16 % respectivement. (Saint-Germain, 1984).

Les disparités régionales n'avaient pas disparu dans les années soixante-dix (Synterye, 1978) sans qu'on puisse cependant dire avec certitude qu'elles avaient diminué. Les inégalités quant à la fréquentation scolaire entre les sexes se sont néanmoins renversées au niveau collégial en faveur des femmes (Corriveau, 1986). L'étude de Sylvain **et al.** (1985) démontre que l'origine sociale demeurait un facteur important de discrimination quant à l'égalité des chances.

Des données d'un récent sondage de Statistique Canada sur les étudiants de l'enseignement postsecondaire (tableau 4) montrent que les étudiants du secteur professionnel proviennent encore en plus grande proportion de familles dont le père a peu d'instruction et ce, tant chez les anglophones, bien que de façon moins marquée, que chez les francophones (tableau 4).

Nous pourrions soupçonner que le cégep, qui visait une plus grande scolarisation des jeunes, et en particulier de ceux d'origine modeste, a plutôt contribué à ralentir cette croissance en raccourcissant le secondaire. Les étudiants n'aspirant qu'à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires pourraient s'en tirer avec onze ans de scolarité au lieu de douze comme en Ontario. La montée ininterrompue des taux de passage du secondaire au cégep depuis sa création rend invraisemblable une telle hypothèse (Maisonneuve, 1984).

Nous pourrions spéculer aussi que l'existence d'un niveau intermédiaire entre les études secondaires et de premier cycle universitaire fournit une occasion supplémentaire d'abandonner définitivement ou temporairement les études. Si le cégep était une institution qui entravait la scolarisation, on aurait dû observer une certaine baisse dans la scolarisation des anglophones qui eux, passaient à l'université après la 12e année du secondaire au moment de leur création. Nous ne trouvons cependant pas de trace d'un ralentissement de la scolarisation des anglophones dans la littérature scientifique. Deux des premiers analystes anglophones des cégeps au Québec croient plutôt, à partir de données fragmentaires, que la création des cégeps a accéléré la hausse de la scolarisation (Denis et Lipkin, 1973). De fait, le taux de fréquentation universitaire des anglophones du Québec demeurait toujours supérieur à celui des Ontariens (23,1 % contre 21,8 %) en 1981. Si les Québécois francophones sont proportionnellement moins nombreux que les étudiants de l'Ontario inscrits aux programmes réguliers de premier cycle, il faut probablement en chercher la cause ailleurs que dans les structures mêmes de l'enseignement postsecondaire au Québec.

Enfin, nous pouvons nous demander si le caractère uniforme des institutions collégiales n'a pas eu comme effet de drainer vers une norme moyenne le développement intellectuel des meilleurs talents, mettant ainsi un frein à la poursuite de l'excellence. Encore ici, nous ne trouvons pas de trace de ce phénomène dans les universités anglophones.

Il existe cependant, parallèle à une hiérachie de réputation des institutions dans les grands centres urbains, une hiérarchie d'excellence ou de prestige beaucoup plus importante des groupes de disciplines et de techniques. Ainsi, « les meilleurs étudiants (de 5e secondaire) sont inscrits en sciences de la santé et en sciences pures et appliquées et les moins bons,

en droit, histoire, philosophie, sciences religieuses et lettres » (Comité d'évaluation, 1980, p. 471, Corriveau, 1986).

Assurer un enseignement adapté à la société contemporaine

Le cégep se voulait un lieu où auraient droit de cité, côte à côte, la « culture humaniste, scientifique, technique et la culture de masse ». La Commission Parent désirait briser le cloisonnement des institutions tel qu'il existait alors et éviter de consacrer physiquement les distinctions sociales qui, inévitablement, s'instaurent entre les clientèles de différents programmes. Certains prétendent que la séparation du professionnel aurait donné une plus grande « fierté à leurs diplômés » (MEQ, 1967, 36). Cette affirmation est, à nos yeux, gratuite et contestable. Bien des études américaines ont montré que les community colleges étaient effectivement devenus des institutions « sous-universitaires » pour reprendre les termes de Arbour et Girard (1984).

Il est évident que la seule cohabitation ne règle pas tous les problèmes de distinctions sociales, mais elle les atténue, en plus de réduire les abandons et d'accroître le niveau de scolarisation.

Les transferts de secteur sont rendus plus faciles et diminuent ce qui serait autrement des abandons. Des données inédites de la DGEC montrent que pour la cohorte des étudiants de 1980, seulement 45 % ont obtenu leur diplôme dans le programme où ils étaient initialement inscrits. Pour certains, les transferts, comme les changements d'orientation à l'intérieur des secteurs, retardent les étudiants et sont l'indice d'un mauvais fonctionnement du cégep ou d'indécision de la part des étudiants. Pour nous, au contraire, ils témoignent de la souplesse du système, souplesse nécessaire pour diminuer les abandons et accroître l'égalité des chances.

On peut même avancer l'hypothèse que le cégep permet de corriger les erreurs de choix prématurés que le secondaire impose aux jeunes en bas âge. En créant une nouvelle catégorie sociale, les 17-19 ans, le cégep favorise chez ceux-ci une prise de conscience de leur identité et leur maturation.

Récemment, nous avons observé qu'un nombre croissant d'étudiants du professionnel poursuivaient des études universitaires. Les estimations les plus optimistes dépassent 15 % (Corriveau, 1986). Les entrevues exploratoires d'une étude, entreprise en collaboration avec Lucie Daignault à l'Université Laval sur cette fonction de « warming up », nous laissent croire que la cohabitation des secteurs est un atout important dans la poursuite d'études universitaires d'étudiants qui, initialement, envisageaient comme terminales leurs études professionnelles. De plus, ces étudiants seraient en grande partie d'origine sociale modeste, ce qui permet encore une fois d'atteindre une plus grande égalité des chances.

Coordonner l'enseignement secondaire et universitaire

L'anarchie dans laquelle baignaient les institutions d'enseignement secondaire et préuniversitaire avant la réforme nous est bien connue. Cependant, la réforme scolaire devait faire face à un autre défi: répondre à la croissance massive des effectifs scolaires due à la hausse de la natalité et des taux de fréquentation scolaire, tout en assurant un équilibre entre l'égalité des chances et l'excellence. Toutes les démocraties modernes ont dû faire face à ce problème, mais les diverses solutions adoptées à cet égard ont été plus ou moins heureuses: compartimentation en filières, allongement du secondaire, propédeutiques, années d'orientation, hiérarchisation et distinction des écoles secondaires et des institutions postsecondaires.

Le cégep, comme établissement intermédiaire polyvalent unique, sert de tampon entre les écoles secondaires et les universités qui, ailleurs dans le monde, imposent directement leurs exigences au secondaire.

Le cégep enlève aussi aux universités la tentation de créer des antichambres à leur porte, déguisées en années d'orientation, ou encore de refouler les étudiants vers des instituts de technologie ou des « **community colleges** » à caractère essentiellement professionnel, et non compétitifs avec les autres institutions d'enseignement postsecondaire. Toutes ces formules institutionnalisent les inégalités.

La création des cégeps a forcé les universités à abandonner la première année de leurs programmes d'études de premier cycle et à transformer ceux-ci. Ce transfert d'une partie de ses fonctions a grandement contribué à l'allégement du fardeau de l'université dans son effort d'adaptation à l'éducation de masse, tout en maintenant ses fonctions spécifiques: le développement des études avancées et de la recherche.

Aux États-Unis, la croissance des effectifs étudiants, parallèle à l'expansion des études avancées et de la recherche, ont créé de grandes tensions dans les universités. Récemment, au Canada, Bercuson, Bothwell et Granatstein (1984), dénonçaient l'enseignement de masse dans les universités canadiennes et la baisse de la qualité qu'avait entraînée la démocratisation, et prônaient un retour à un système élitiste. Si cette charge a quelque fondement dans les universités du Canada anglais, elle apparaît moins justifiable au Québec, à cause justement de la structure polyvalente intermédiaire du cégep. Celui-ci a été conçu comme une réponse aux nombreux problèmes soulevés par Bercuson et al.: manque de matu-

rité psychologique des étudiants, manque de formation générale, d'autonomie, etc., tout en satisfaisant aux besoins des grands nombres, de démocratisation. Le cégep apparaît comme un rouage particulièrement bien adapté pour absorber, au profit de l'université, une grande partie des tensions et conflits qui se développent dans le passage d'un enseignement supérieur élitiste vers un système universel (Trow, 1974). Nous pourrions spéculer sur l'ampleur qu'aurait prise la révolte des étudiants ou la crise de l'université à la fin des années soixante, sans l'existence des cégeps.

Dans son rôle de coordination, le cégep traduit un équilibre bien particulier des diverses acceptions de la notion d'égalité des chances. À l'égalité d'accès, il a donné un sens plus large que dans les pays européens, mais plus restrictif qu'aux États-Unis. En effet, il mettait comme condition d'admission le diplôme d'enseignement secondaire. Mais en créant un seul type d'institutions intermédiaires entre le secondaire et l'université, Québec applique, d'une façon plus rigoureuse que les États-Unis et le Canada anglais, la notion d'égalité de traitement.

CONCLUSION

Dans son « *Examen des politiques nationales d'éducation* », l'OCDE propose le cégep comme modèle à imiter:

« Le cégep constitue un modèle éducatif et socio-politique de la plus grande importance et ce, à l'échelle internationale. Abandonner une telle entreprise constituerait un échec dont les conséquences seraient graves pour le Canada et pour beaucoup d'autres pays ». (OCDE, 1976, p. 52)

Ce jugement porté en 1976 est encore valable, selon moi. N'allez pas croire que je soutiens que le cégep est une institution parfaite. Loin de là. Je partage en grande partie la conclusion de l'excellent article de Louise Corriveau (1986) sur les tensions et tendances dans les cégeps, paru dans Recherches sociographiques: faible taux de diplômation, absence d'un véritable programme de formation préuniversitaire, hétérogénéité de la clientèle, etc. Il s'agit là de problèmes de gestion, de fonctionnement et d'adaptation que rencontre toute institution. Au secondaire, le taux de diplômation pourrait être aussi plus élevé, de même qu'à l'université. Il ne s'agit pas là d'un problème de structure. Malgré les nombreuses corrections et améliorations qu'il faut apporter au cégep, celui-ci demeure une institution solide, à conserver.

TABLEAU 1

Fréquentation scolaire à plein temps des 15-19 ans, Québec, Ontario et Canada, 1961 (en pourcentage)

Sexe	Québec	Ontario	Canada
Garçons	54,1	65,8	61,2
Filles	46,1	59,9	55,7
Total	***50,1***	***62,9***	***58,5***

Source: Statistique Canada, cat. 92-557.

TABLEAU 2

Fréquentation scolaire à plein temps, par groupe d'âge, Québec, Ontario et Canada, 1981 (en pourcentage)

Groupe d'âge	Québec	Ontario	Canada
15-17 ans	79,1	80,6	78,5
18-21 ans	37,2	43,0	36,9
22-24 ans	13,1	15,7	13,2

Source: MORI, G.A. **Points saillants: recensement du Canada de 1981**, Ottawa, Statistique Canada, 1982.

TABLEAU 3

Taux de participation à plein temps à l'enseignement postsecondaire, groupe d'âge 18-21, Québec, Ontario, Canada, 1970-71, 1975-76, 1980-81, 1982-83

	Québec			Ontario		
	Coll.	Univ.	Total	Coll.	Univ.	Total
1970-71	16,1	11,91	28,0	10,1	19,7	29,8
1975-76	23,4	13,0	36,4	9,8	23,3	33,1
1980-81	26,1	15,0	41,1	11,7	21,9	33,6
1982-83	29,3	16,1	45,4	13,5	23,5	37,6
1982-83*	21,8	16,1	37,9			

Source: ANISEF, Paul et al. **L'accessibilité à l'enseignement postsecondaire au Canada**, Ottawa, 1986, tableau 3.1, p. 53.

* Corrigés en tenant compte que le collège au Québec commence après la 11e année et non la 12e comme en Ontario et aussi que quelque 50 % des étudiantes et des étudiants des collèges au Québec ont 17 ans et moins.

TABLEAU 4

Instruction du père, selon le secteur et la langue du cégep (1984)

	Moins que sec.	sec.	coll.	univ.
ANGLOPHONE				
prof.	40,9	24,8	18,3	11,7
général	31,9	23,2	21,1	22,2
total	35,9	23,8	19,9	17,7
FRANCOPHONE				
prof.	56,5	16,3	17,9	7,7
général	35,9	16,8	23,7	20,9
total	49,6	16,5	19,8	12,0

Source: L'enquête nationale de 1983-84 auprès des éturiants du niveau postsecondaire. Statistique Canada, données nouvelles calculées à partir de la micro-banque des données de l'enquête.

NOTES

* Ce texte s'inspire largement d'un article récent paru dans **Recherches sociographiques** (Bélanger, P. W., 1986).

1. Il s'agit évidemment du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec.
2. **Annuaire de l'enseignement collégial,** 1967-1968. **DGEC.** Il est écrit « coordonner collège et université » dans l'annuaire, mais il s'agit évidemment du **cours secondaire** et non du collège.
3. Mireille Lévesque de la Direction de l'enseignement collégial a généreusement mis à notre disposition ces données.

BIBLIOGRAPHIE

ARBOUR, G. et GIRARD, A., « Faut-il abolir les cégeps? » **Interface,** septembre-octobre 1984, p. 5.

BÉLANGER, Pierre W., « La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire... », **Recherches sociographiques,** XXVII, 3, 1986.

BERCUSON, D.J. **et al., The Great Brain Robbery,** Toronto, McClelland and Stewart, 1984.

Comité d'évaluation pédagogique du Collège de Limoilou, **Introduction à l'évaluation continue du système et des institutions de l'enseignement collégial,** Québec (cégep de Limoilou), 1979 35 1980, 2 vol.

CORRIVEAU, Louise. « Tensions et tendances dans les cégeps aujourd'hui », **Recherches sociographiques,** XXVII, 3, 1986.

DENIS, Ann et John LIPKIN, « Quebec's cegep: Promise and reality », **McGill Journal of Education,** VII, 2, 1972: 1-16; traduction française dans **Prospectives,** IX, I, 1973: 14-23.

MAISONNEUVE, Daniel, **Les abandons au secondaire,** Québec, ministère de l'Éducation, 1984. (« Études et analyses »).

Ministère de l'Éducation du Québec. **L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel,** Documents d'éducation # 3, ministère de l'Éducation, 1967.

MORI, G.A., **Points saillants: recensement du Canada de 1981.** Ottawa, Statistique Canada, 1982.

OCDE. **Examens des politiques nationales d'éducation.** Canada. Paris, OCDE, 1976.

SAINT-GERMAIN, Claude. **La progression des élèves au secondaire et au collégial selon la langue maternelle, évolution de 1976 à 1982.** Québec, Ministère de l'Éducation, 1984.

SINTERYE, F. **Disparités régionales et égalité des chances dans l'enseignement au Québec.** Essai de maîtrise, Département d'administration et politique scolaires, Université Laval, 1978.

SYLVAIN, Louise **et al., Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années 1970,** Québec, Éditeur officiel du Québec, 1985. (« Dossier du Conseil de la langue française », p. 24).

TROW, Martin. « Problems in the transition from elite to mass higher education », dans: **Policies for Higher Education,** Paris, OCDE, 1974.

IL FAUT DÉBRANCHER LE PATIENT POUR QU'IL VIVE!

ou

Comment on pourrait faire du cégep le maître d'oeuvre de la formation fondamentale des jeunes Québécoises et Québécois.

Par Antoine Baby,
professeur au Département d'administration et politiques scolaires, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Il faut bien qu'il y ait des avantages à vieillir. Un des plus appréciables est que l'on traîne avec soi des pans d'histoire. Comme s'il devenait possible avec le temps de parler des choses et des hommes, de réfléchir sur les phénomènes et les événements à partir d'un fauteuil de loge d'où vous avez pu voir et entendre tout ce qui se passait.

Quand on fait métier d'enseigner, il faut même se méfier de cet avantage qui peut à la longue perturber la relation pédagogique. Cela crée souvent un effet de distanciation et disqualifie involontairement l'interlocuteur étudiant qui ne se croit plus autorisé à parler de ce qu'il n'a pas vu ni vécu. Par contre, il y a un effet de rétroaction à cette situation pédagogique qui, lui, n'avantage pas nécessairement ce propriétaire de morceaux d'histoire que vous êtes devenu avec le temps. Il s'agit d'un phénomène analogue au phénomène de compression des plans que l'on observe dans l'utilisation des téléobjectifs à grande focale. Pour les étudiants, vous faites tellement partie du décor, vous faites tellement corps avec l'histoire qu'ils ont tendance à vous placer indifféremment dans le même plan chronologique que César, Charlemagne, Samuel de Champlain ou René Lévesque!

Quoi qu'il en soit, nous ne sommes pas ici pour disserter sur l'art de vieillir, même si vous ne souhaitez nullement être précoces en la matière et vous contentez de vieillir d'une année par année! Je veux simplement maintenir qu'il y a d'indéniables avantages à pouvoir traîner avec soi des pans d'histoire! C'est sans doute le motif secret qui a poussé Jean-Paul Desbiens, aussi connu sous le nom de frère Untel, à lancer son: « J'y étais », ce cri du coeur auquel fit écho la page couverture du numéro spécial de *« Recherches sociographiques »*[1] consacré aux vingt ans des cégeps. Et c'est le même motif qui me donne la hardiesse de lui répondre: « Moi aussi ».

Généralement, c'est à chacun ses pans d'histoire. Mais cette fois, si nous parlons des mêmes choses, alors on peut dire que ce pan-là, nous l'avions en commun. Bien sûr je lui reconnais l'avantage appréciable d'avoir eu dès le départ un bien meilleur fauteuil que le mien. C'est vrai que d'un billet de loge, on voit tellement mieux les choses, et de si près. Souvent, on peut même reconnaître les traits du visage des joueurs. N'empêche que d'un billet de balcon, ce qui était mon cas, on a une bonne vue d'ensemble du match!

LE MASSACRE DE SAINT-HYACINTHE

Desbiens était là tout au début. Moi, je suis arrivé au moment où on a commencé à mettre les universités dans le coup. Durant l'hiver 1966-1967, on avait d'abord demandé aux universités leur avis sur les nouveaux programmes de l'enseignement collégial. Puis, au printemps 1967, eut lieu ce qui devait rester dans ma mémoire comme « le massacre de Saint-Hyacinthe ». Le massacre de Saint-Hyacinthe, c'est une opération gouvernementale dont les assises historiques eurent lieu, curieux hasard, à l'École de médecine vétérinaire de Saint-Hyacinthe. Une vaste consultation, disait-on. En réalité, ce fut le moment choisi par le ministère de l'Éducation pour donner les cégeps naissants en pâture à l'appétit vorace des universités.

Les facultés des six universités de l'époque regroupées par affinité avaient été invitées à dire comment elles voulaient que le cégep profile et façonne ses étudiants à leur convenance. Il était entendu que leurs désirs allaient être reçus comme des ordres. Peu de facultés refusèrent de jouer le jeu. À ma connaissance, seules les facultés de sciences de l'éducation répondirent par un frondeur: non serviam! Elles devaient d'ailleurs payer cher leur naïveté. Comme elles avaient refusé de formuler des exigences et des prérequis particuliers, elles n'apparurent même pas comme une orientation universitaire possible dans les premiers cahiers de l'enseignement collégial. Par la suite, dans un système où la hiérarchie du prestige et de la popularité devint rapidement fonction du nombre et de la difficulté des exigences d'admission, elles furent reléguées au rang d'orientation par défaut, d'orientation de deuxième et troisième choix.

D'autres groupes de facultés, notamment les facultés de sciences et de génie et celles des sciences de la santé, firent preuve de beaucoup moins de retenue. Elles s'adonnèrent à un tel carnage qu'elles allèrent jusqu'à vouloir farfouiller dans la « complémentaire ». L'asservissement de certains cégeps aux diktats de ces facultés fut tel que leurs premiers formulaires d'admission ne demandaient même pas aux étudiantes et étudiants dans quelle concentration elles et ils voulaient s'inscrire, mais bien dans quelle

faculté ou quel domaine d'études universitaires elles et ils désiraient éventuellement être admis au terme de leur cégep. Les fameux « profils d'admission » devaient faire le reste! On me dit que du côté des sciences et génie, la situation n'a pas tellement changé, puisque les divers programmes universitaires de ce domaine s'approprient et déterminent encore neuf ou dix des douze cours de la concentration. Si l'on considère la tentative faite par certains cégeps d'introduire un peu de souplesse à travers un profil de préalables dit « universel », cette fois, c'est onze des douze cours de la concentration qui y passent. Non seulement cela ne laisse pas de marge de manoeuvre à l'étudiante ou à l'étudiant, mais cela l'oblige aussi, dès le cégep, à plonger dans un univers unidimensionnel, très restreint, pour ne pas dire carrément borné, auquel elle ou il aura consacré six années consécutives au terme d'un premier cycle, et ce, à un moment de sa vie que le sens commun suggère de considérer comme le temps d'élargir ses horizons.

Mais il y a plus. Comme c'était (et que c'est encore) le seul secteur, avec les sciences de la santé, à avoir des exigences aussi tatillonnes, il en résulte une situation de déséquilibre qui fausse toutes les règles du jeu avant même que le match ne soit commencé. Un effet de rétroaction qu'on n'avait pas prévu devait nous replonger dans certaines des pires aberrations du système précédent. En effet, comme les cégeps avaient aussi le droit de formuler leurs exigences à l'endroit de l'enseignement secondaire, on se retrouvait vite dans un système où les exigences accumulées plaçaient les jeunes devant l'obligation de faire des choix largement irréversibles dès le 3e secondaire. Ma déception fut d'autant plus grande que j'avais été jusque-là un véritable croisé de la réforme scolaire amorcée quelques années auparavant. Comme pour exorciser mon sentiment et mon désenchantement, j'avais écrit un article dans un des derniers *« Cahiers de Cité libre »*[2]. En parlant des événements que je venais de vivre, j'y soulignais notamment ceci:

« Plutôt que d'amener ces messieurs de l'université à poursuivre la réforme amorcée jusqu'au sommet, on leur présenta cette réforme sur un plateau d'argent pour qu'ils l'apprêtent à leur façon, selon une très ancienne recette. »

(...)

« On n'invitait pas les universités à prendre conscience des conséquences que pourrait avoir la réforme sur l'enseignement supérieur; on les invitait plutôt à formuler leurs propres exigences à l'endroit de la réforme. (...) Dans l'euphorie du moment, peu de gens comprennent qu'à ce jeu-là, le ministère de l'Éducation risque fort de tuer son propre enfant... »

Ayant jusque-là poursuivi la réforme avec une certaine détermination, le Ministère fut soudainement pris de frayeur à la vue de ces imprenables forteresses que constituaient les universités du moment. C'était l'époque où on se scandalisait encore à l'idée que les forces policières puissent, par exemple, envahir un campus. Le Ministère renonça donc à l'idée de pousser cette réforme jusque dans l'enceinte sacrée. Parlant alors des conséquences possibles de cette reddition et du fait que certaines facultés en avaient profité pour « prendre le beurre à la poignée » dans les programmes de l'enseignement collégial, j'écrivais dans le même article:

« À cause de la réponse donnée par les facultés que j'ai qualifiées d'obsessives, le Ministère est sur le point de nous ramener aux principales erreurs de l'ancien régime dénoncées par le Rapport Parent, soit:

1. *une orientation scolaire prématurée et largement irréversible;*
2. *une spécialisation hâtive et restrictive;*
3. *le démantèlement des passerelles mises en place par la polyvalence et le rétablissement d'un cloisonnement étanche entre les diverses filières scolaires. »*

C'était il y a vingt ans! Comme j'étais à l'université et que j'avais tenu ces propos méchants dans l'enceinte de la Vénérable, on décida, pour ma pénitence, de retarder mon agrégation de deux ans. Pourtant Duplessis était mort depuis huit ans! En plein le genre de situation où on est conduit à se demander si la fronde et la révolte, dans la mesure où elles n'aboutissent pas, peuvent avoir d'autre sens que de légitimer la répression...

Vingt ans plus tard, qu'en est-il au juste? On se demande encore ce qui est le propre du cégep, ce qui fait sa personnalité, son originalité, son utilité? On va même jusqu'à remettre périodiquement son existence en question. Les mots qui servent à le désigner reflètent à eux seuls tout le flou et toute l'ambiguïté de la situation. On parle d'une antichambre de l'enseignement universitaire ou du marché du travail, d'un bassin d'acclimatation au monde des adultes, d'une chambre de décompression de la révolte étudiante, d'une passerelle. On le traite comme une simple transition, etc. On en a même parlé comme d'un rite initiatique réglementant. J'imagine, l'accès au monde des adultes. On l'appelle aussi tantôt l'enseignement préuniversitaire, tantôt l'enseignement postsecondaire. Comme si on n'était pas capable de désigner un adolescent, par exemple, autrement que comme un **« postenfant ou un préhomme »**...! Bien sûr il y a du post et du pré en tout stade, en toute étape, mais cela me paraît symptomatique qu'en l'occurrence, on n'arrive pas à désigner l'étape en elle-même et pour elle-même.

Plus récemment, on a tenté de moderniser le vocabulaire en empruntant au jargon des Nouvelles technologies informatiques et on a désigné l'ensei-

gnement collégial comme de l'**interface** entre le secondaire et l'université! Ce qui n'a rien de tellement valorisant pour un ordre d'enseignement qui cherche encore sa spécificité et son autonomie relative et qui doit périodiquement se battre pour justifier son existence.

QUI PEUT PLUS, PEUT MOINS!

Même l'évolution de la dynamique structurelle de l'enseignement collégial s'est faite en fonction des exigences de l'université. Il s'établit très tôt une hiérarchisation des concentrations en fonction de leur capacité d'ouvrir des horizons universitaires plus ou moins grands. À partir de ce moment, la répartition dans les diverses filières se trouve déconnectée de la logique de départ. Une toute autre forme de rationalité s'instaure et, pour les étudiantes et étudiants, l'avenir se construit en fonction de la logique du « **qui peut plus, peut moins** ». Suivant cette logique, il s'agit de pousser au maximum dans l'espoir d'entrer en sciences pures ou en sciences de la santé. À défaut d'y parvenir, on rétrograde alors vers les sciences humaines avec maths. Puis, si ça ne va toujours pas, on se résigne à chercher refuge dans les sciences humaines sans maths. Ou encore, dans certains cas, dans l'une ou l'autre des spécialisations accessibles de l'enseignement professionnel. À moins que l'on ne prenne l'option qu'avait prise un ami de mon fils après quelques déboires en cascade: sciences humaines... sans cours!

Comme l'accès aux concentrations de rêve est largement déterminé par le succès scolaire, principalement en sciences et en mathématiques, on se retrouve dans une situation où, comme le signalent G. Caldwell et S. Langlois [3], la plupart des jeunes doivent faire des choix largement irréversibles dès les 2e et 3e secondaires, sans être pleinement conscients, non seulement de la portée de ces choix, mais aussi du fait que le moindre relâchement un tant soit peu prolongé au niveau de leur quotidien scolaire, surtout en sciences et en maths, risque fort d'hypothéquer lourdement leur avenir. Et les universités, de leur côté, refusent toujours d'admettre que leurs exigences ont largement contribué à subordonner le collégial et le secondaire et à placer le premier dans un état de perpétuelle crise d'identité.

C'est en considérant cette facette de la réalité de l'enseignement collégial que je devrai, un jour, demander à mon collègue Pierre Bélanger de m'expliquer ce qu'il veut dire quand, parlant de la fonction stratégique du cégep [4], il écrit:

« En raccourcissant d'une année le secondaire et en s'instituant comme l'unique voie de poursuite d'études générales et professionnelles, il enlève toute possibilité de pression que pourraient exercer directement les universités vers une spécialisation des écoles secondaires selon les aptitudes des élèves... »

Ou encore:

« Le cégep enlève aussi aux universités la tentation de créer des antichambres à leur portée, déguisées en propédeutiques ou années d'orientation... »

Car le problème de fond reste un problème d'interdépendance excessive, un problème d'absence quasi totale d'autonomie des ordres d'enseignement précédents par rapport à l'université. Dans une étude sur les stratégies de la qualité de l'éducation dans l'enseignement postsecondaire, A. Marsolais [5] signale la chose en ces termes:

« L'interdépendance entre le secondaire et l'université est en quelque sorte plus forte que l'interdépendance entre les études techniques collégiales et le secondaire. Car, d'une part, qui a réussi son secondaire et a l'âge requis, entre naturellement aux études techniques de cégep (...). Cependant, celui qui ira à l'université, c'est celui qui n'a pas fait n'importe quelles études secondaires. »

Et un peu plus loin, il résume de façon fort imagée la logique de cette interdépendance:

« ... ce qui suit détermine ce qui précède (logique des cours préalables en particulier), mais en même temps, ce qui précède détermine ce qui suit, car on enseigne à des étudiants concrets, non à l'étudiant idéal. »

Dès le départ, le système a donc été asservi et perverti en quelque sorte en fonction des besoins présumés des universités. Même le secteur professionnel qui avait jusqu'ici constitué l'élément clé de la spécificité des cégeps, s'est délesté de sa propre autonomie en établissant, à travers les centres spécialisés ou autrement, des liens de collaboration tellement étroits avec l'industrie qu'ils se résument souvent à n'être qu'un moyen d'assurer la satisfaction à court et à moyen termes des besoins restrictifs de main-d'oeuvre régionale.

UN LIEU ET UN TEMPS D'ORIENTATION

Pas étonnant dans ces conditions que les étudiantes et étudiants aient à leur tour perverti un système qui avait déjà été perverti à sa naissance. Au lieu d'en faire essentiellement un lieu de préparation au marché du travail ou à l'université, ils en ont fait, selon l'expression de Marsolais [6] « **le lieu et le temps de l'orientation** ». Cela n'était pas prévu. Toute la réforme pariait au contraire sur le fait que pour l'essentiel les problèmes d'orientation seraient réglés avec la fin du secondaire. Ou tout au moins que les structures de l'enseignement collégial garderaient assez de souplesse pour amortir sans heurt, ni préjudice aux étudiants concernés, les dernières corrections de trajectoire mineures. L'impérialisme universitaire a rigidifié ces structures à tel point que les pro-

blèmes d'orientation qui s'y posent s'avèrent souvent des problèmes majeurs et fort coûteux pour les étudiants.

Louise Lacour-Brossard [7] établit que 30,7 % seulement des étudiants du secteur général terminent leur DEC dans le temps minimum prévu et seulement 47,8 % des étudiants du même secteur obtiennent un DEC dans leur programme d'entrée. Au secteur professionnel, c'est seulement 26,5 % des étudiants qui obtiennent un DEC dans le temps minimum et seulement 40,7 % vont chercher un DEC professionnel dans leur programme d'entrée. Dans ce secteur, cela se traduit par une durée moyenne qui approche les quatre ans [8]. Et on ne saurait blâmer les étudiants de cet état de choses en l'attribuant à un quelconque dilettantisme, un quelconque manque de sérieux, qu'il soit structurel ou conjoncturel! S'ils le font, c'est qu'ils sont obligés de le faire. Cette nouvelle perversion introduite dans le système du dehors, constitue une façon efficace de protester contre l'effet d'un ensemble de contraintes qui les forcent à choisir quand ils ne sont pas prêts et à se spécialiser prématurément et de façon trop étroite. C'est surtout une façon fort ingénieuse de se donner ce que le système leur refuse: **un temps et un lieu qui leur permettent de réfléchir et de faire l'expérience** de divers champs de l'activité humaine entre lesquels il leur sera possible de faire par la suite un choix en connaissance de cause. Toute mesure visant à réprimer l'utilisation du cégep à ces fins, par exemple l'imposition d'un nombre maximum de sessions, constituerait une mesure en porte-à-faux procédant d'une mauvaise analyse et d'un diagnostic erroné de la situation et, par conséquent, vouée à l'échec à brève échéance.

À mon sens, les vraies solutions passent dans de tout autres plates-bandes. Mais avant d'y arriver, revoyons brièvement le dernier lot d'attaques dont l'enseignement collégial a été l'objet plus récemment. Il est le plus lourd de conséquences en même temps que le plus démoralisant et le plus déstabilisant pour les gens qui s'y trouvent présentement, puisqu'il concerne l'existence même des cégeps. Non content de questionner son identité, sa spécificité, sa vocation particulière, on s'est aussi permis plus récemment de remettre en question son utilité, voire son existence même.

DOIT-ON ABOLIR LES CEGEPS?

On connaît la position de G. Arbour et A. Girard [9]. Il s'agit essentiellement d'ajouter une sixième année au secondaire et de faire du 1er cycle universitaire un cycle de quatre ans, supprimant ainsi le secteur général. Ne resterait alors de l'enseignement collégial que le secteur technique localisé dans des collèges régionaux. Moins radicale était la position également connue de Lise Bissonnette [10]. Pour elle aussi:

« Il reste donc l'enseignement professionnel postsecondaire, dont l'épanouissement est un fait et qui a permis aux collèges, structures légères, de s'engager souvent plus vite que quiconque dans des formations dites « de pointe ». »

Dans ce contexte, la survie du secteur général, loin d'être assurée, est conditionnelle à une réorientation de taille. Sans vouloir retourner le fer dans la plaie, je me permets de rappeler en quels termes Bissonnette aborde la question.

« S'ils [les cégeps] s'accrochent à la formation générale, écrit-elle, elle devra être postsecondaire plus que préuniversitaire, ce qui ne sourira pas à ceux d'entre vous qui ont fait de longues études et qui rêvent d'enseigner ce qu'ils ont appris et ce qu'ils connaissent... »

Je reviendrai dans un moment sur cette distinction que fait l'ex-journaliste du *Devoir* entre une formation générale postsecondaire et une formation générale préuniversitaire. Auparavant, je voudrais simplement, pour clore provisoirement mon avis sur cette question particulière, proposer une hypothèse d'interprétation de la remise en question de l'existence même de l'enseignement collégial. Je crois vraiment qu'elle reflète une ignorance du fait que cet ordre d'enseignement a eu à subir dès sa naissance les malversations de l'enseignement supérieur et que, quoiqu'on en dise, l'histoire n'a pas donné vraiment la chance aux cégeps de faire leur preuve. Comme ils sont nés dans l'ambiguïté, il ne faut pas se surprendre qu'ils aient occasionnellement des moments de confusion à propos de leur propre identité. Il serait plus juste et plus conforme à l'intérêt commun qu'on leur fournisse plutôt les outils de leur émancipation et qu'on leur donne ensuite l'occasion de vivre quelques belles années affranchies de la tutelle des universités et à l'abri des exigences myopes d'une activité économique et industrielle trop locale. Qu'ils puissent vivre autrement que sur la défensive, en pleine possession de leur autonomie et avec l'assurance de la maturité et de la force de l'âge. On verra ensuite.

QUELQUES CONDITIONS DE L'ÉMANCIPATION DES CEGEPS

Pour terminer, je vais essayer de dégager quelques-unes des conditions possibles de l'émancipation des cégeps et de la conquête d'une véritable autonomie, car c'est dans la mesure où ils pourront atteindre ces stades de leur développement que la question de leur identité, de leur vocation spécifique, de leur utilité et de leur pertinence sociale trouvera réponse. On peut déjà dégager de quelques analyses récentes des récurrences éclairantes. Ce qui frappe dans les analyses que j'ai retenues pour illustrer ce point, c'est tout à la fois la nécessité de revenir à la mission de départ et en même temps la nécessité de don-

ner un vigoureux coup de barre par rapport aux orientations et tendances actuelles de l'enseignement collégial.

C'est en ces termes que G. Caldwell et S. Langlois [11] posent la question:

« Cette recherche d'autonomie trouvera-t-elle un écho favorable? Le premier défi auquel doivent faire face les cégeps est probablement de revenir à leur rôle initial et d'affirmer davantage leur vocation propre dans leurs milieux respectifs, au risque de remettre en cause les contrôles des appareils (...) qui les régissent d'en haut. »

De son côté, Louise Lacour-Brossard termine l'étude que j'ai citée plus haut [12] par cette question qui contient les premiers éléments d'une proposition de travail:

« N'y aurait-il pas lieu, écrit-elle de repenser la formation préuniversitaire et de mieux la définir? Cette formation ne devrait-elle pas s'articuler sur une formation fondamentale plus large et un tronc commun pour tous les programmes du secteur général? »

Il me semble que cette proposition rejoint, en partie du moins, ce que Bissonnette [13] définissait comme la condition de survie du secteur général, c'est-à-dire que cette formation générale soit plus « postsecondaire » et moins « préuniversitaire ». Entendons par là moins centrée sur la fonction de prérequis, de préalable, de préparation courte et étriquée.

On retrouve encore cette préoccupation dans l'étude de Louise Corriveau [14] sur les tendances et les tensions de l'enseignement collégial. Il est difficile de poser la question plus directement et plus clairement que dans les termes suivants:

« Il faut donc renverser l'actuelle problématique centrée sur les prérequis universitaires et le chapelet des cours d'introduction. La question centrale doit redevenir: quelle doit être la formation de base de l'étudiant qui se destine à des études universitaires? »

Dans son rapport *« Enseigner aujourd'hui au collégial »* [15], le Conseil des collèges ne règle peut-être pas une fois pour toutes la question de savoir en quoi consiste au juste cette fameuse formation fondamentale, cette formation de base. Il dit bien que le nouveau Régime pédagogique (1984) fait de la formation fondamentale le principe intégrateur des composantes des programmes, mais cela, j'en conviendrais aisément avec vous, ne veut pas dire grand-chose! Par contre, il fait, à mon sens, une suggestion pratique intéressante sur laquelle on pourrait commencer à tracer une ligne de partage plus claire entre ce que devrait être un enseignement disciplinaire donné au cégep dans la perspective de la formation fondamentale, comparé à ce que devrait être ce même enseignement disciplinaire donné à l'université. Comme on le constatera rapidement, la différence ne réside pas d'abord dans une question de contenu.

« Une formation de type fondamental donne en effet aux disciplines ***un caractère instrumental*** *et exige des éducateurs de la vigilance face au danger qui les guette de servir la discipline [« passer la matière »] avant de servir les besoins des étudiants en regard de leurs apprentissages... »*

En clair, cela veut dire pour moi, qu'on ne fait pas de la sociologie au cégep dans le but de faire de p'tits sociologues, des mini-sociologues, des crypto-sociologues, des demi-sociologues, des techno-sociologues, des assistants de sociologues ou même des futurs sociologues. De même, on ne fait pas de la physique au cégep pour faire des p'tits physiciens, des mini-physiciens, des crypto-physiciens, des demi-physiciens, des assistants de physiciens ou même des futurs physiciens. Au cégep, on devrait faire de la sociologie, de la physique et des autres disciplines « compartimentées » pour que les étudiantes et étudiants puissent se construire une vision du monde bien à eux et acquérir en même temps la maîtrise des principaux leviers de la compréhension et de l'appropriation de l'univers qui les entoure et dans lequel ils et elles auront à se forger un destin d'hommes et de femmes non compartimentés. Par-delà ces définitions peut-être nébuleuses pour ne pas dire fumeuses, je salue bien haut les nombreuses expériences pédagogiques déjà entreprises dans le sens d'un enseignement thématique pluridisciplinaire. Elles me confirment qu'il est beaucoup plus conforme à l'esprit et à la vocation initiale de l'enseignement collégial d'organiser un cours sur la société québécoise dispensé par des historiens, des sociologues, des économistes et des politicologues, de préférence en équipe et en interaction, que de s'assurer que les étudiants ont bien compris tous les glissements de sens subis par le concept d'anomie dans l'oeuvre de Durkheim ou encore qu'ils maîtrisent parfaitement chacune des soixante-cinq acceptions du concept de culture recensées par C. Kluckhohn!

D'ailleurs, jusqu'à preuve du contraire, je persiste à croire qu'une des causes du marasme de la concentration (très peu concentrée) des sciences humaines réside précisément dans la combinaison des deux facteurs suivants: en même temps que les programmes universitaires refusaient d'en faire un enseignement préparatoire dans le champ, l'enseignement collégial n'arrivait pas à en faire un véritable enseignement de formation fondamentale. Voilà pourquoi elles n'ont encore aujourd'hui ni vocation propédeutique, ni vocation formative.

FORMATION FONDAMENTALE EN AVAL ET EN AMONT

L'entreprise qui consiste à reconstruire la spécificité du secteur général de l'enseignement collégial autour de la notion de formation fondamentale n'est pas si novatrice, voire téméraire, qu'elle peut sembler au premier coup d'oeil. Pour peu que l'on accepte

d'ouvrir la porte du cégep et de se mettre le nez dehors, on constate que la pression pour l'élargissement des bases de la formation fondamentale se fait grandissante et qu'elle s'exerce aussi bien en aval qu'en amont de l'enseignement collégial. En procédant à la restructuration de l'enseignement professionnel, le secondaire a clairement annoncé ses couleurs sur cette question en prolongeant d'une année la formation générale de base avant l'entrée en formation professionnelle. En aval, la question semble préoccuper de plus en plus les milieux universitaires. Je n'en veux pour preuve que l'ensemble des mesures adoptées, il y a quelque temps, par l'Université Laval et qui visent à introduire dans les programmes de 1er cycle qui sont parmi les plus spécialisés, les plus monolithiques et les plus unidimensionnels en Amérique du Nord, un minimum de dix-huit crédits de formation fondamentale. Remarquez que l'adoption de ce règlement ne règle pas tout et qu'il peut s'écouler un joyeux bout de temps avant que les universitaires ne s'entendent sur ce qu'est la formation fondamentale. Mais il n'en reste pas moins que cela indique à tout le moins une tendance.

DÉBRANCHER LE CEGEP DE L'APPAREIL UNIVERSITAIRE

Vous ne me prendrez sûrement pas pour un prophète si je vous dis que, compte tenu des tendances observées un peu partout, l'enseignement collégial québécois est encore une fois à la croisée des chemins. Là où je vous surprendrai peut-être, c'est quand je vous dirai qu'il n'y a plus d'espoir dans les demi-mesures. Pour que le cégep puisse retrouver sa vocation initiale et s'imposer comme l'artisan par excellence et le maître d'oeuvre de la formation fondamentale des jeunes Québécoises et Québécois, il lui faut sans délai se soustraire, s'arracher à toutes les exigences particulières de l'enseignement universitaire. **Il faut résolument et sans délai débrancher le patient. Pas pour qu'il meure dans la paix et la dignité. Pour qu'il vive!** Il faut que le cégep se débranche, se déconnecte de l'écrasante et paralysante servitude des préalables de toutes sortes pour reconquérir sa pleine autonomie. Dans cette perspective, les règles régissant le cheminement de l'étudiant durant le cycle collégial seraient celles qui doivent normalement présider à l'acquisition d'une formation fondamentale moderne. Une démarche libre, désintéressée et gratuite au cours de laquelle l'étudiant n'a d'autre préoccupation que de se construire d'une manière globale, harmonieuse et intégrée. Une démarche sur des pistes balisées par la nécessité de diversifier les expériences de développement d'une vision du monde et d'appropriation de l'univers environnant sans que cela soit au détriment de la nécessité d'approfondir.

Je maintiendrais donc les cours obligatoires à peu près comme ils sont présentement, à cette différence près que j'y ajouterais les mathématiques qui me semblent être l'expression d'une tournure d'esprit et d'un mode de pensée indispensables à une appropriation raisonnable du monde moderne. Je ferais confiance à l'imagination pédagogique des didacticiens et didacticiennes de la discipline pour inventer des activités susceptibles de rejoindre toutes les formes d'intelligence, y compris celles dont la morphologie ne permettrait pas de déceler la fameuse « bosse ». À mon sens, cela ne saurait se faire autrement que dans la mesure où on parviendra à démythifier, à démocratiser les mathématiques et à cesser de les considérer et de les utiliser comme le « steeple-chase » par excellence des diverses filières du système d'éducation.

Je fusionnerais la concentration actuelle et la complémentaire pour en faire un beau grand bloc de seize [16] cours que je répartirais à parts égales entre les trois grands autres domaines de l'activité humaine:

1) les sciences physiques et de la nature;
2) les sciences de l'homme et de la société;
3) les arts, les langues et les littératures.

Les étudiants et étudiantes seraient tenus de prendre au moins quatre cours plus un séminaire d'intégration dans chacun des trois domaines. Ce séminaire aurait avantage à prendre la forme d'un séminaire thématique pluridisciplinaire et à se situer en fin de course, soit durant les troisième et quatrième sessions.

Mais, il me faut le préciser en terminant, cette espèce de retour aux sources de l'enseignement collégial ne saurait se faire uniquement dans le sens d'un retour à une vocation initiale qui n'a jamais vu le jour. Il faudra aussi que cela se fasse dans le sens d'un retour aux grands motifs socio-historiques qui ont présidé à la création des cégeps. Caldwell et Langlois [16] rappellent à ce sujet que:

« Trois objectifs ont présidé à cette grande réforme éducative: modernisation, systématisation et démocratisation. La modernisation du système visait explicitement le développement des ressources humaines et une préparation fonctionnelle de la main-d'oeuvre mieux adaptée aux exigences de la société industrielle. La scolarisation des jeunes était vue à la fois comme un instrument de promotion des Québécois francophones et comme un moteur de la croissance économique du Québec. »

D'où la nécessité de rationaliser le réseau des institutions existantes et de mettre en place un système public complet, depuis la maternelle jusqu'à l'université. Selon cette vision plus globale des choses, l'ultime défi que doit relever un Québec pressé par le puissant contexte nord-américain de développer au maximum toutes les ressources humaines dont il dispose est peut-être de parier qu'il est plus sage, plus pertinent et plus conforme aux intérêts d'un projet de société qui, j'en

conviens, reste à construire, **de tenter de faire des têtes bien pleines avec des têtes bien faites que d'essayer de faire des têtes bien faites à partir de têtes bien pleines.** Et c'est au cégep qu'il conviendrait de confier cette mission.

NOTES

1) **Recherches sociographiques.** « Les cégeps vingt ans après », vol. XXVII no 3, Université Laval, 1986.

2) BABY, A., « Du collège à l'université: un pénible arrimage », in **Cahiers de Cité libre,** no 5, Montréal, 15 juin 1967.

3) CALDWELL, G. et LANGLOIS, S., « Les cégeps vingt ans après », in **Recherches sociographiques,** vol. XXVII, no 3 Université Laval, 1986, p. 359.

4) BÉLANGER, P.W., « La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire », in **Recherches sociographiques,** vol. XXVII, no 3, Université Laval, 1986, p. 369.

5) MARSOLAIS, A., **Stratégies de la qualité de l'éducation dans l'enseignement post secondaire,** document de travail, CSE, Québec, avril 1987, p. 10.

6) MARSOLAIS, A., Op. cit., p. 6.

7) LACOUR-BROSSARD, L., « Les étudiants en sciences humaines », in **Recherches sociographiques,** vol. XXVII, no 3, Université Laval, 1986, p. 464.

8) MARSOLAIS, A., Op. cit. p. 38.

9) ARBOUR, G. et GIRARD, A., « Faut-il abolir les cégeps? », in **Interface,** septembre-octobre 1984, pp. 4-5.

10) BISSONNETTE, L., « La pédagogie au collégial », Colloque de l'Association de pédagogie collégiale, Montréal, 1984.

11) CALDWELL, G. et LANGLOIS, S., Op. cit. p. 363.

12) LACOUR-BROSSARD, L., Op. cit. p. 466.

13) BISSONNETTE, L., Op. cit. p. 160.

14) CORRIVEAU, L., Tensions et tendances dans les cégeps aujourd'hui, **Recherches sociographiques,** vol. XXVII, no 3, p. 407.

15) Conseil des collèges, **Enseigner aujourd'hui au collégial,** Québec, 1987, p. 36.

16) Caldwell, G. et Langlois, S., Op. cit. p. 359.

COMMENT LE CEGEP VIT-IL L'AUSTÉRITÉ QUE LES POUVOIRS PUBLICS LUI IMPOSENT DEPUIS 1980?

Par Jeanne Blackburn,
Ex-présidente du Conseil des collèges
Députée de Chicoutimi et responsable du dossier éducation pour l'opposition

En m'invitant à participer à l'ouverture de ce colloque, vous m'avez demandé de répondre à la question suivante: « *Comment le cégep vit-il l'austérité que lui imposent les pouvoirs publics depuis 1980?* » Je tenterai donc d'y fournir un certain nombre de réponses, en identifiant les principales conséquences de cette situation, suite à quoi je vous livrerai quelques éléments de réflexion quant aux perspectives d'avenir de l'enseignement collégial en termes à la fois de défis et de priorités.

Comme chacun sait, le début des années quatre-vingt a marqué un tournant dans la gestion des fonds publics, au Québec comme dans la plupart des pays occidentaux. La crise économique a eu de lourds effets sur la santé des finances publiques. Cette situation aura au moins eu le mérite d'aviver une prise de conscience à l'effet que les ressources collectives ne sont pas illimitées. Les gouvernements y ont réagi par diverses mesures plus ou moins prononcées d'austérité budgétaire: abandon de certains programmes, compression des dépenses, tarification de services. Au Québec, l'enseignement collégial comme l'ensemble du secteur de l'éducation, a été mis à contribution par le biais à la fois de restrictions salariales et de compressions pratiquées dans les budgets de fonctionnement et les budgets spéciaux. Ainsi, le budget de fonctionnement de l'enseignement régulier des collèges per capita (en excluant le coût du personnel enseignant) a connu une baisse de plus de 20 % depuis 1980. Ces compressions ont incité les collèges à adopter différentes mesures de contrôle ou de réduction des dépenses, que ce soit par le plafonnement du personnel, la diminution de l'accessibilité à certains services, le report dans le renouvellement de certains équipements, le non-renouvellement des collections des bibliothèques, la réduction des dépenses de fournitures et de matériel didactique... Les fonds alloués à la tenue de colloques, aux échanges, ont aussi souffert, de même qu'au niveau national les lieux de ressourcement et concertation (commissions de la Fédération des cégeps, coordinations provinciales).

Par ailleurs, les collèges ont été incités à trouver des moyens d'augmenter leurs revenus de sources autres que gouvernementales par l'autofinancement des services auxiliaires, la location de locaux, la vente de services. Les collèges ont aussi commencé à prendre des mesures qui peuvent avoir un impact négatif en termes d'accessibilité aux études postsecondaires. Je pense ici aux frais pour les cours d'été, conséquence de la coupure pratiquée par le gouvernement l'an dernier; je pense aussi à l'augmentation des frais d'inscription, à l'enseignement régulier comme pour les adultes, et à la perception en certains endroits de frais dits « afférents » (dans la foulée des universités).

L'effort de rationalisation budgétaire, largement dicté par la conjoncture, n'a pas eu que des effets négatifs dans les collèges. Ils ont été incités à procéder à une évaluation plus rigoureuse de leurs activités. Les compressions ont cependant commencé à avoir un impact sérieux, compte tenu de leur caractère répétitif et de leur effet cumulatif, sur la qualité des services offerts. Cela est particulièrement visible sur le plan de l'appauvrissement des bibliothèques, de la détérioration des équipements, de la diminution de l'encadrement pédagogique, des services aux étudiants et des occasions de mise à jour des connaissances. La marge de manoeuvre des collèges a rétréci comme une peau de chagrin. Le coût de la masse salariale et les frais fixes, en gros ce que l'on considère comme dépenses incompressibles, constituent à eux seuls autour de 85 % de l'enveloppe. Dans ces conditions, des compressions pouvant paraître à prime abord modestes, de l'ordre de quelques millions, ont des répercussions considérables. Dans son avis sur l'allocation des ressources au réseau collégial pour l'année 1986-1987, le Conseil des collèges constatait que le Ministère avait choisi de faire porter l'essentiel du fardeau des nouvelles compressions sur des secteurs intimement reliés au développement des cégeps: logiciels et didacticiels, éducation des adultes, recherche et développement. Bien que le Conseil mettait alors le Ministre en garde contre les conséquences négatives pouvant découler de l'imposition de nouvelles compressions, celui-ci récidivait cette année avec un autre 12 millions $ de coupures constituées à la fois par un prélèvement à même l'allocation de base, par la non-indexation de certains coûts et par le financement du développement à même l'enveloppe. De plus, cela ne tient pas compte du manque à gagner résultant de la baisse des clientèles. Après avoir atteint, semble-t-il, un plafond de 138 000 étudiants, les collèges connaissent cette année une baisse de plus de 3000 inscriptions. Cela constitue une contrainte supplémentaire dans le contexte actuel d'austérité prolongée.

J'aimerais souligner un dernier élément: les restrictions budgétaires ont jeté un éclairage sur les iniquités découlant du mode de financement du

réseau collégial. Cela a fait ressortir la nécessité d'apporter des correctifs appropriés pour mieux tenir compte, à la fois de la taille et de l'éloignement des institutions.

À la lumière de la conjoncture économique actuelle, relativement bonne, et des recettes fiscales additionnelles qu'en retire le gouvernement, rien ne paraît donc devoir le justifier à poursuivre dans la voie des compressions, allègrement empruntée depuis deux ans, et cela malgré ses engagements, faut-il le rappeler. Par ailleurs, dans le monde de concurrence et de compétitivité où nous vivons, dans un contexte d'économies ouvertes où la matière grise jouera un rôle toujours plus déterminant, nous n'avons pas le choix que de relever le pari de la formation de nos ressources humaines. Tout projet de développement économique et social qui ne mise pas sur le développement des ressources humaines est voué à l'échec.

Nous avons, comme société, fait des progrès remarquables sur le plan de l'accessibilité aux études supérieures et de la hausse du niveau général de scolarisation de la population au cours des dernières décennies. Mais il y a encore beaucoup à faire. Nos voisins ne nous ont pas attendus. Je ne vous donnerai ici qu'un chiffre. On décernait aux États-Unis en 1983 proportionnellement deux fois plus de diplômes de maîtrise et de doctorat qu'au Québec, tandis que l'Ontario nous devançait à cet égard d'un bon 30 %. Il nous reste donc un important rattrapage à compléter, et cela exige des ressources.

Cela m'amène à vous signaler brièvement quelques défis que me semble devoir relever l'enseignement collégial au cours des prochaines années, et les priorités qui devraient en découler. Il y a d'abord ce défi de la scolarisation qui est en fait celui de la diplômation. Nous avons connu une amélioration significative de la proportion de nos jeunes qui complètent leur secondaire (on parle d'environ 70 %) et par conséquent, de l'accessibilité aux études collégiales. Le principal problème demeure un taux anormalement élevé d'abandons et de changements d'orientation. Les taux de diplômation au secteur général comme au secteur professionnel n'atteignent pas les 60 %. Il y a bien entendu plusieurs causes à ce phénomène. Une chose est néanmoins certaine: la transition du secondaire au collège est vécue difficilement par de très nombreux élèves. La première année de cégep est une année charnière. On ne saura à mon avis lutter efficacement contre les abandons et accroître la persévérance, sans investir prioritairement du côté de l'encadrement et du soutien pédagogique. Il faut aussi songer à des formules de tutorat, à la constitution de groupes homogènes et stables.

Un deuxième défi, c'est probablement devenu un truisme, c'est celui de la qualité de la formation. Et dans le contexte de changements rapides dans lequel nous vivons, cette formation doit répondre aux exigences de la polyvalence. Personne ne conteste la nécessité d'offrir une spécialisation appropriée aux jeunes de l'enseignement professionnel. Mais nous devons plus que jamais mettre l'accent sur l'aptitude à s'adapter aux transformations, à évoluer dans des contextes changeants.

Par ailleurs, le défi de la qualité appelle deux exigences. D'abord, l'instauration de pratiques rigoureuses d'évaluation à la fois des apprentissages, des personnels, des programmes et des services. Comment progresser sans évaluation? Poser la question, c'est y répondre. L'enjeu devient plus délicat lorsqu'il s'agit de déterminer les modalités. Si le travail est déjà bien amorcé - je pense au processus d'élaboration des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages -, il faut reconnaître qu'il y a encore beaucoup de chemin à parcourir.

La seconde exigence réside dans le perfectionnement des personnes. Les ressources qui y sont allouées demeurent nettement insuffisantes. Les besoins sont considérables et ils évoluent rapidement, compte tenu des avancées technologiques. Cela est particulièrement vrai dans les programmes professionnels. Les diverses démarches de mise à jour des connaissances, comme par exemple les stages, doivent être favorisées. Par ailleurs, il faut aussi se préparer à répondre au besoin de renouvellement du personnel enseignant. Le phénomène du vieillissement, qui apparaît déjà à d'autres niveaux, risque de se voir amplifié par la stagnation des clientèles.

Les collèges doivent aussi relever le défi de la concertation. Cette concertation doit se développer à l'intérieur des institutions, bien sûr. Les assemblées départementales et des divers comités fonctionnant à ce niveau constituent des lieux importants. Mais la concertation doit aussi trouver des forums appropriés à l'échelle de tout le collège, par le biais des commissions pédagogiques. C'est là que le bât blesse: elles sont en effet inexistantes ou inopérantes dans la majorité des collèges. Je ne comprends pas qu'on ne puisse pas trouver les moyens de se doter d'un forum pour traiter des questions pédagogiques, qu'il s'agisse des programmes, des problèmes d'abandon et d'échec, de l'organisation de l'enseignement et ce, dans une perspective institutionnelle. Il me semble que les collèges devraient pouvoir y trouver un instrument de dynamisme et de renouveau.

La concertation s'impose aussi avec les autres ordres d'enseignement: le secondaire et l'université. On sait que des comités de liaison ont été mis sur pied mais qu'ils fonctionnent de manière assez inégale. Il faut pourtant que tous les intervenants consacrent des efforts accrus à cet égard. Les coûts des chevauchements sont énormes, autant pour l'État que pour les étudiants. Les secteurs de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle fournissent des exemples éloquents des difficultés de délimitation

des aires d'intervention de nos trois niveaux d'enseignement. Il y a donc tout un travail à poursuivre pour réduire au minimum l'étendue de ces zones grises.

La coopération peut évidemment dépasser cette question de l'harmonisation des curriculum pour s'étendre au partage de ressources et d'équipements, à la réalisation de projets communs. Il m'apparaît primordial de multiplier les formules de concertation, autant entre les collèges eux-mêmes qu'entre ceux-ci et les établissements universitaires installés dans une même ville ou région. Je me permets de souligner ici les démarches très profitables menées à cet égard dans la Mauricie. L'Université du Québec à Trois-Rivières et les collèges avoisinants se sont dotés d'une charte de collaboration qui, au-delà du partage de ressources et d'équipements, favorise la concertation sur divers dossiers de développement régional. Ces institutions se retrouvent d'ailleurs à la Table de concertation enseignement supérieur - milieu qui a déjà plusieurs réalisations à son actif.

Cela m'amène à souligner un dernier défi, mais non le moindre: celui d'une insertion plus poussée des cégeps dans le milieu. Comme toute nouvelle institution, nos cégeps ont connu une enfance fragile. Ils ont dû se développer rapidement dans un contexte particulièrement mouvementé. Ils avaient la mission prioritaire de fournir à un nombre croissant de jeunes une formation postsecondaire, préparatoire au marché du travail ou aux études universitaires. Maintenant âgés de 20 ans, ils me semblent en mesure de s'ouvrir davantage sur l'extérieur, sur le milieu environnant. Je ne dis évidemment pas que rien n'a été fait, mais il leur est, je crois, possible de faire encore plus. Par ailleurs, lorsque je dis milieu environnant, je l'entends au sens large.

Il y a bien sûr les rapports à nourrir avec les entreprises, les agents de développement économique. Il y a aussi tout le volet des services à la collectivité qui, en période de compressions, apparaît comme une proie trop facile. On retrouve pourtant dans les collèges des ressources matérielles et humaines qu'il serait souhaitable de mettre à la disposition de groupes ou de milieux moins nantis. Peut-être seule la reconnaissance officielle d'une telle mission pour les collèges saura donner l'impulsion nécessaire, mais sans oublier que les moyens devront suivre.

C'est un peu la même chose en ce qui concerne la recherche au collégial. Il y a là un potentiel considérable qui demeure insuffisamment exploité. Des initiatives comme la création de la banque des 150 postes et des centres spécialisés ont donné un bon coup de pouce. Mais ce n'est pas suffisant. Contrairement à ce que lui recommandent divers intervenants, le Ministre actuel ne veut pas confier aux collèges une mission de recherche. Il ne s'agit évidemment pas d'en faire une composante obligatoire de la tâche des enseignants et des enseignantes, mais de prévoir des modalités qui faciliteront leur implication à ce niveau. On ne dispose pas de suffisamment de ressources pour se permettre d'en laisser une partie de côté. De plus, la recherche constitue un créneau privilégié de coopération avec le milieu et les universités.

Un dernier mot en terminant sur l'éducation des adultes. Le Conseil supérieur de l'éducation a bien montré les besoins importants du Québec en matière à la fois de formation de base et de relèvement des qualifications. Les institutions collégiales ont un rôle crucial à jouer pour favoriser l'accès des adultes de tous les milieux à des formations qualifiantes et au perfectionnement dont ils ont besoin. Je fais mienne la recommandation que lui faisait tout récemment le Conseil des collèges à l'effet: d'introduire immédiatement dans le système budgétaire du réseau collégial un mécanisme qui fera en sorte que la diminution anticipée des effectifs à l'enseignement régulier permette un financement accru à l'éducation des adultes qui en favorise le développement qualitatif et quantitatif, sans que cela, bien sûr, n'affecte la qualité de la formation dispensée à l'enseignement régulier.

En somme, quatre défis à relever pour nos collèges: diplômation, qualité, concertation, insertion dans le milieu. De ceux-ci procèdent un certain nombre de priorités: meilleur encadrement pédagogique, pratiques rigoureuses d'évaluation, possibilités élargies de perfectionnement pour les personnels, revitalisation des mécanismes de concertation entre les réseaux, entre les institutions comme à l'intérieur de celles-ci, développement des services à la collectivité, de la recherche et de l'éducation des adultes. Il y a là un menu assez chargé. J'ai confiance en la capacité et la volonté des artisans des collèges, de tous ceux et celles qui feront le cégep de demain, d'y arriver.

LA RÉFORME DU PROGRAMME DE TRONC COMMUN AU COLLÈGE COMMUNAUTAIRE DE MIAMI-DADE, FLORIDE

Par Jeffrey D. Lukenbill,
doyen des affaires académiques, collège communautaire Miami-Dade, Floride.

Une jeune femme au milieu de la vingtaine a été choisie, le printemps dernier, pour prendre la parole au nom de ses compagnes et compagnons lors de la cérémonie de graduation au campus nord du collège communautaire de Miami-Dade. Elle obtenait son diplôme avec une moyenne de 3,8, après avoir occupé le poste de vice-présidente du Phi Theta Kappa, le cercle honorifique du collège. Mais ce qui rend Mary King davantage remarquable, c'est qu'elle avait abandonné l'école dès l'âge de 13 ans. Heureusement, elle a suivi les conseils qui lui ont été donnés et elle a repris ses cours pour, cette fois, abandonner à l'âge de 15 ans. Elle n'est pas retournée à l'école secondaire, mais elle a subi et réussi les examens et reçu son diplôme d'études secondaires. Elle s'est alors inscrite au collège communautaire de Miami-Dade, un établissement qui ne fait aucune sélection. Six mois plus tard, elle abandonnait à nouveau ses études. Elle s'est finalement réinscrite pour enfin atteindre les résultats qui l'ont conduite à être choisie porte-parole de sa promotion. Il y a quelques semaines, Mme King a donné naissance à un petit garçon, ce qui l'a obligée à retarder son entrée à l'Université internationale de Floride, l'université publique de la région de Miami.

Ce qui est intéressant, c'est que cette jeune femme qui a mieux réussi que la plupart n'est pas la seule à avoir connu de nombreuses difficultés. Comme deux tiers des étudiantes et des étudiants arrivaient au collège avec des lacunes dans au moins une matière de base ou avaient des résultats scolaires très faibles, le collège communautaire de Miami-Dade a jugé préférable de réviser son programme de formation générale en 1975.

Je vais d'abord vous tracer un portrait rapide de notre collège communautaire. Bien que Miami-Dade ait des caractéristiques qui lui soient propres, il est néanmoins représentatif de la majorité des collèges communautaires situés en milieu urbain et, sous plusieurs aspects, il est représentatif de tous les collèges communautaires et de toutes les universités publiques. Fondé en 1960 dans le cadre d'un plan visant l'accessibilité à l'éducation pour tous les résidents de la Floride, Miami-Dade a progressé rapidement pour devenir un des plus grands collèges communautaires des États-Unis. Aujourd'hui, le collège est constitué de quatre campus principaux qui reçoivent, au total, une clientèle de 65 000 étudiantes et étudiants, et plus de 60 000 personnes inscrites à titre d'auditrices libres. Majoritairement, ces étudiantes et étudiants sont issus des minorités ethniques et de sexe féminin. Ils étudient à majorité à temps partiel et leur âge moyen est de 27 ans. Soulignons que le collège accueille plus d'étudiantes et d'étudiants d'origine étrangère que tout autre collège ou université aux États-Unis. Plus de la moitié de nos effectifs scolaires sont hispanophones et 40 % de nos étudiantes et étudiants avouent parler une autre langue que l'anglais à la maison.

Prenant note de cette grande diversité, le collège communautaire de Miami-Dade ainsi que la plupart des collèges et des universités du secteur public aux États-Unis ont constaté l'importance de revoir les plans d'étude et leurs programmes de formation générale. Bien que cette révision des programmes puisse se faire selon de multiples approches, les principes qui suivent et qui représentent les lignes directrices de la réforme appliquée à Miami-Dade, ressemblent beaucoup aux principes suivis dans la majorité des milieux.

1. Pour mieux classer les étudiantes et les étudiants, il faut évaluer leurs connaissances langagières et mathématiques dès leur entrée.
2. Les étudiantes et les étudiants qui ont des lacunes dans leurs connaissances de base, doivent s'inscrire à un programme de rattrapage ou de mise à jour et y demeurer jusqu'à ce qu'ils aient fait toutes les acquisitions préalables.
3. Le programme de formation générale doit être rigoureux et complet afin de donner aux étudiantes et aux étudiants une base solide leur permettant de poursuivre leurs études dans la discipline de leur choix. L'approche « cafétéria » qui offre trop de choix n'est pas appropriée. Il vaut mieux privilégier de bons cours de connaissances générales.
4. En ce qui concerne leurs études, les étudiantes et les étudiants ont besoin d'un encadrement strict afin d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés. Toute possibilité de choix doit se situer à l'intérieur du cheminement arrêté par l'étudiante ou l'étudiant.
5. Régulièrement et en temps opportun, les étudiantes et les étudiants ont besoin d'informations et de rétroactions sur leurs progrès scolaires.
6. Seuls des objectifs clairement définis permettent d'identifier rapidement les étudiantes et les étudiants qui éprouvent des difficultés afin de leur apporter sans tarder l'aide nécessaire.

7. Les étudiantes et les étudiants doivent savoir sans l'ombre d'un doute que l'on attend d'eux un haut niveau de performance.
8. Pour permettre l'atteinte d'une telle performance, le collège doit prévoir des mesures de soutien pour les étudiantes et les étudiants.
9. La meilleure aide que peut apporter le collège à une personne en situation d'échec, c'est de lui demander de réduire le nombre de cours qu'elle suit.
10. Bien qu'il soit nécessaire d'établir une certaine cohérence entre les résultats scolaires escomptés et les ressources éducatives mises en place, l'élément essentiel demeure l'excellence de l'enseignement.

Les statistiques que nous conservons depuis l'implantation de notre réforme démontrent que nos diplômés du secteur général (Associate in Arts degree), lorsqu'ils se dirigent à l'université pour y poursuivre leurs deux dernières années de premier cycle universitaire, réussissent aussi bien que les étudiantes et étudiants qui ont complété leurs premières années de premier cycle à l'université.[1] Nos diplômés qui se situent dans le premier tiers réussissent même mieux que ces derniers. Plus du tiers de nos diplômés qui ont réussi l'examen d'État dans le but d'obtenir leur équivalence de junior college[2] avaient déjà connu des difficultés de fonctionnement.

Voici de quelle façon nous avons appliqué à Miami-Dade les principes que j'énonçais plus haut en ce qui concerne la réforme des programmes.

1. Dès leur admission, toutes les étudiantes et tous les étudiants sont évalués en lecture, en écriture et en mathématiques pour fins de classement.
2. Les étudiantes et les étudiants qui éprouvent des difficultés dans une ou plusieurs matières, doivent s'inscrire à des cours de mise à jour lors du premier trimestre. Ils ne peuvent s'inscrire aux cours ordinaires s'ils n'ont pas les prérequis et doivent satisfaire aux prérequis exigés pour poursuivre leur formation.
3. Les étudiantes et les étudiants d'origine étrangère ou allophones doivent s'inscrire à un cours d'anglais, langue seconde et réussir les six étapes du programme avant de s'inscrire aux cours ordinaires.
4. Les étudiantes et les étudiants doivent compléter le tronc commun de formation générale qui comprend six matières: anglais écrit, mathématiques, humanités, sciences sociales, sciences naturelles et développement personnel et social. Celles et ceux qui veulent obtenir le diplôme qui leur permettra de poursuivre leurs études à l'université (Transfer Associate in Arts) doivent s'inscrire à six cours additionnels pour compléter le programme de formation générale requis.
5. Un système informatisé d'orientation et d'évaluation permet aux étudiantes et aux étudiants d'obtenir des informations sur leur dossier scolaire en regard des exigences fixées par Miami-Dade et de leur cheminement vers l'atteinte des équivalences exigées par toutes les universités de l'État de Floride et les collèges et universités privés de la région. Les étudiantes et les étudiants doivent détenir ces informations lorsqu'ils rencontrent une conseillère ou un conseiller pédagogique.
6. Au milieu du trimestre, toute personne inscrite à un cours crédité reçoit une lettre informatisée qui l'informe de ses résultats. Les étudiantes et les étudiants dont les résultats ne sont pas satisfaisants se voient offrir des services particuliers de soutien pédagogique. C'est ce que nous appelons le programme « Alerte pédagogique ».
7. Celles et ceux qui obtiennent de très bons résultats scolaires ont accès à un programme d'enrichissement. Des travaux écrits sont exigés dans tous les cours crédités. Pour obtenir leur diplôme et pouvoir ainsi se diriger vers une université de l'État de Floride, les étudiantes et les étudiants doivent subir quatre examens spécifiques en langue et en mathématiques. Ces examens proviennent de notre banque de tests d'évaluation des connaissances de niveau collégial.
8. Dans la majorité des matières scolaires, il existe un système de tutorat et des travaux pratiques supplémentaires. Pour leur permettre de s'adapter plus facilement à l'environnement scolaire et de mieux réussir, nous avons conçu des programmes destinés aux personnes issues des minorités ethniques ou d'origine et langue étrangères, aux étudiantes et étudiants en difficulté d'apprentissage ou handicapés physiques, ainsi qu'aux personnes plus âgées qui reviennent aux études.
9. Comme les résultats scolaires sont conservés et compilés par un système informatisé, il est possible d'identifier une personne en difficulté dès son septième crédit et de l'orienter vers diverses formes d'aide. Si elle ne fait aucun progrès, elle est alors placée en probation et ne peut suivre tous les cours. Les étudiantes et les étudiants qui ne font aucun progrès satisfaisant en dépit de toute l'aide qui leur est apportée sont exclus. Pendant les trois premières années d'application de ce système, plus de 9 000 personnes ont été ainsi exclues. Environ 5000 d'entre elles sont revenues à Miami-Dade en période de probation. Près de la moitié ont alors eu de bons résultats.
10. Au-delà de la structure qui sert à la transmission des connaissances, l'aspect primordial du système

scolaire, c'est la qualité de l'enseignement et des apprentissages. À Miami-Dade, nous commençons la deuxième année d'un projet que nous appelons Enseignement-Apprentissage et qui s'adresse à l'ensemble des intervenantes et intervenants du collège. Ce projet touche les volets suivants:

A. La valeur de notre système d'enseignement et d'apprentissage.

B. La poursuite de l'excellence du personnel.

C. La qualité de l'environnement éducatif.

D. Le système d'évaluation du personnel.

E. Le système de promotion du personnel.

F. Les critères d'engagement pour le nouveau personnel.

G. Un système et des mesures servant à déterminer l'efficacité de l'enseignement au niveau de chacune des classes.

H. Des mesures pour identifier une centaine d'enseignantes et d'enseignants (1/9 du personnel enseignant à temps complet) qui pourraient recevoir des primes ou certains budgets, afin de souligner l'excellence de leur enseignement et valoriser la profession enseignante.

Je conclurai en vous racontant l'anecdote favorite du président de Miami-Dade, Robert McCabe. Il y a quelques années avait lieu à notre campus de Wolfson, situé au centre-ville, la cérémonie de graduation. Ces cérémonies qui regroupent beaucoup de gens issus des minorités ethniques sont particulières. Tous les membres de la famille y assistent, les parents, les frères et les soeurs, les grands-parents, les oncles et les tantes, les amis et les voisins, c'est vraiment une affaire de famille. Parmi les gradués, il y avait un jeune réfugié cubain dont la famille était arrivée en Floride, il y a seulement quelques années. Au moment où on lui remettait son diplôme, son père, qui était assis à l'arrière de l'auditorium, s'est levé et s'est exclamé: « Vive l'Amérique ». Ce qu'il voulait dire en s'exclamant ainsi, c'est peut-être que nulle part ailleurs, ses enfants, des enfants de réfugiés cubains n'auraient pu avoir accès à une éducation de niveau collégial.

Mais ce qui est important pour nous de Miami-Dade, c'est que cela démontre que nous avons bien fait de nous engager à garantir l'accessibilité pour tous, à accorder une deuxième, une troisième, une quatrième et même, une cinquième chance d'atteindre de bons résultats, ainsi que d'offrir un soutien adéquat et des ressources humaines de qualité.

NOTES

1) Le premier cycle universitaire comporte quatre années d'études. Celles-ci sont dispensées par un collège généralement partie intégrante d'une université. Le collège communautaire offre, tout comme le « junior college », un programme de formation générale d'une durée de deux ans au terme duquel est décerné le Associate in Arts degree ». Ces deux années d'études sont reconnues comme équivalentes aux deux premières années du premier cycle universitaire.

2) Établissement qui dispense une formation d'une durée de deux ans. Cette formation est analogue aux deux premières années du premier cycle universitaire. Le collège communautaire se distingue du « junior college » en ce qu'il est créé pour la communauté en raison de ses programmes, de son administration et aussi du fait que ses fonds proviennent des ressources et taxes locales, et qu'il est contrôlé uniquement par les autorités locales.

Les ateliers thématiques

Les problèmes vécus au cégep d'aujourd'hui

Atelier 1 — le cégep comme milieu de vie pour les étudiantes et les étudiants

Textes de: Pauline Cossette
André Grégoire

DES DIFFICULTÉS NOMBREUSES POUR LES JEUNES

Par Pauline Cossette,
membre engagée de l'AFEAS, mère de cinq ex-étudiants de cégep au secteur général et membre, depuis cinq ans, de la Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges

Quand on m'a invitée à venir jaser avec vous aujourd'hui, je me suis demandé qu'est-ce qui pouvait m'y autoriser? Au moins 15 ans de contacts réguliers et attentifs avec ce monde du collégial. De nombreux faits sont parvenus à ma connaissance. Je parlerai donc à partir de ces faits, que mon expérience personnelle et mes lieux d'engagement social m'ont permis d'analyser et d'interpréter.

Ce que j'apporte ici est donc le fruit de tout ça, de rien que ça! Je parle en mon nom personnel et ne veux engager la responsabilité de personne d'autre. J'ai conscience que je vous paraîtrai négative. Mais c'est la nature même du sujet qu'on m'a demandé de développer: les difficultés que les étudiantes et étudiants affrontent au cégep. Faire état de difficultés n'est pas, en soi, très rose. Mais c'est en les regardant lucidement qu'on peut les atténuer.

CEGEP: MILIEU DE VIE

Je partirai donc du thème lui-même de notre atelier, le cégep comme milieu de vie pour les étudiantes et étudiants.

(Une mise au point: tout au long de mon exposé, je m'en tiendrai généralement au terme masculin comme à un terme générique. Je m'en excuse auprès des adeptes de la féminisation généralisée des termes.)

Milieu de vie: rêve généreux, belle illusion, sûrement! Objectif à poursuivre, peut-être! Mais un mot sans résonnance dans le quotidien, vide de sens réel pour les jeunes. Des faits?

Un nom: L'étudiant au cégep est un être sans nom, un illustre inconnu.

Alors que chez les jeunes, on ne s'appelle plus que par le prénom, Pauline, Chantal, André, on se ferait interpeller par... Cossette, Charest, Grégoire, si, pour une raison presque majeure, on a réussi à sortir du rang, de la liste... et que, pour cette raison, positive ou négative, **son nom fasse figure** pour l'un ou l'autre des adultes à qui on peut avoir affaire. Pour la très grande majorité des jeunes du général, et pour certains du professionnel, ils ne resteront pendant leurs années de collège, que des numéros dans les fichiers, dans les archives!

Un groupe: Et ce jeune sans nom est aussi, très souvent, sans groupe d'appartenance scolaire. C'est absolument vrai pour le général, partiellement pour le professionnel. Au général, le jeune se promène selon les matières de son « programme »...

Ce n'est pas « la valse », c'est « le swing » des locaux, des profs, des compagnons et compagnes... (compagnons et compagnes, mots mal choisis... en fait, « avec qui » partagent-ils quelque chose?) Seule la réalité mouvance, changement est stable.

Il peut y avoir exception cependant, pour les rares individus qui choisissent et réussissent à s'engager dans des activités parascolaires, comme ... associations étudiantes, coop, journal étudiant, club sportif du collège, pastorale et autres. Même ces activités deviennent quasi impossibles, quand une grille de cours est totalement remplie et ne permet pas de regroupement d'étudiants ou de professeurs à des moments libres communs à tous. Cette situation rend difficile toute forme de vie communautaire pendant les heures de présence au collège.

Pour ceux du professionnel, c'est différent parce qu'ils sont regroupés dans un programme qui requiert une « certaine équipe » de base de profs, et dans des locaux auxquels ils sont plus identifiés. Mais pour eux, dans la plupart des cas, le programme est si chargé, la matière à assimiler est tellement abondante, qu'il leur est presque impossible de participer à quoi que ce soit qui déborde leur « champ d'étude ». Ils sont donc absents de toutes les activités de collège, où ceux du général réussissent à s'affirmer un peu.

Et pour les adultes inscrits dans les programmes financés par les centres d'Emploi et Immigration Canada, les programmes courts crédités, alors le rythme d'études infernal qu'on leur impose est une **négation de leurs besoins essentiels,** de leur droit à une vie personnelle, familiale ou sociale. Ne subsiste pour eux, qu'une certaine solidarité de groupe, pour essayer de survivre. Pour faire pathétique, j'ose-

rais dire que le cégep est pour eux, plus un milieu de mort que de vie!

Il y aurait au moins un cégep dont la vie des étudiants serait organisée sur la base de groupes stables, auxquels les jeunes se réfèrent et sont rattachés. Peut-être Chantal pourrait-elle en témoigner? Alors, on peut y voir une tentative de créer un « milieu de vie » qui réponde à ce double besoin, d'**identité** personnelle, et d'**appartenance** à un groupe.

Selon moi, le cégep tel qu'organisé ne peut être qualifié de « milieu de vie ». Je le vois plutôt, pour les uns, comme un lieu de transition avant d'avoir accès à l'université; pour d'autres, un lieu de préparation intensive au marché du travail. En fait, les étudiants semblent le percevoir comme un supermarché de cours, un genre d'échangeur scolaire, un « marché aux puces » spécialisé... en tout cas, une réelle boîte à surprise pour ces étudiants qui arrivent du secondaire.

Peut-être avez-vous été intrigués par le court texte de présentation de mon sujet dans le livret du programme du Colloque. J'ai choisi de le dire ainsi pour amorcer cette communication... je voulais surtout créer une atmosphère. La vie d'étudiant du cégep est si différente de celle du secondaire, qu'elle constitue un **vrai test** pour le jeune. Il fut un temps où je disais - surtout lors du passage au collège de mes premiers fils - « qu'un étudiant qui sort du cégep bien balancé est garanti à vie ». Il faut reconnaître que l'adaptation d'un parent ou d'une famille au « béat » du cégep est en soi une aventure... adaptation à l'horaire, au calendrier, à la pédagogie, au mode d'évaluation, et au vocabulaire... disons plutôt aux sigles! Bref, c'est une réalité nouvelle à laquelle étudiants et parents doivent s'apprivoiser.

Pour préciser davantage les difficultés qu'affrontent les étudiants au cégep, j'ai puisé assez largement au rapport annuel 1985-86 de la Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges. Je me suis attardée à certaines conditions de formation que vivent les étudiants: celles qui influencent le plus leur vie en tant que personne.

Préparation des étudiants

Ça reste paradoxal pour moi d'entendre cette rengaine à toutes les étapes de scolarisation d'un jeune: l'élémentaire prépare mal au secondaire, le secondaire prépare mal au collégial, et le collégial, à l'université. Depuis déjà un bon moment, chaque ordre se plaint du niveau de préparation des jeunes et, loin de s'amenuiser, le malaise semble augmenter. Je lisais dernièrement que le SRAM constatait *« une baisse de la qualité de la clientèle étudiante depuis quelques années »*.

Pourtant, chaque niveau semble « rivé » sur les seuils d'accueil au niveau suivant. Et les étudiants disent ne pas avoir l'impression de « vivre » chaque étape pour ce qu'elle est vraiment, dans ce qu'elle a d'original, mais plutôt de se sentir en continuelle préparation... comme en attendant. J'en donnerai pour preuve, le choix qu'ils font de certains de leurs cours complémentaires, et cette poursuite incessante, cette hantise du maintien d'un certain « score » pour être admis dans le domaine de leur choix pour la suite de leurs études ou leur travail.

Pourtant, même s'ils traversent les programmes proposés, selon les normes de promotion établies, et qu'abordant une nouvelle étape avec leur diplôme en main, ils se croient prêts, rien n'y fait. Au début, et souvent tout au long de chaque étape, ils se voient dévalorisés, jugés « pas à la hauteur », sans les exigences de base pour recevoir et assimiler les cours supposément conçus pour eux. Régulièrement, chaque ordre d'enseignement révise ses programmes, se donne un nouveau régime pédagogique. Ainsi les régimes changent, les étudiants changent..., mais on semble continuer à dispenser des cours **selon un supposé « profil-type »** d'étudiant de chaque niveau. Et il est courant d'entendre ou de lire « ce n'est pas au collégial à faire... », « normalement, un étudiant qui arrive au cégep devrait... ».

Ce manque d'arrimage est un problème pour un professeur du collégial qui veut enseigner une portion de matière, pour atteindre les objectifs d'un programme. Surtout, c'est une difficulté majeure pour un étudiant qui s'est engagé dans une avenue à laquelle il manque vraisemblablement des sections. On dirait que le point de départ de chacune des étapes ne correspond pas au point d'arrivée de l'autre.

La CEP du Conseil des collèges note dans son rapport annuel déjà mentionné: *« Malgré le passage annuel de milliers d'étudiants du secondaire vers le collégial, le milieu collégial est peu informé des structures, des cours et des programmes à travers lesquels ces étudiants ont passé... cet état de choses devrait susciter une recherche de moyens pour mieux tenir compte de la formation secondaire... les collèges doivent réaliser une analyse plus poussée des* ***principaux besoins des étudiants du secondaire*** *qui arrivent au cégep et déterminer les moyens d'y répondre. »*

En effet, il n'y a pas que la préparation « académique » qui puisse créer des difficultés à l'arrivée au cégep. Toute la vie est différente. Dans ce même rapport, la CEP dit: *« Les étudiants qui arrivent de l'école secondaire se voient obligés d'enjamber une marche très haute qui les amène vers un territoire beaucoup moins balisé que celui qu'ils ont connu antérieurement. Rares sont ceux qui sont sûrs de leur choix de programme ou qui connaissent l'organisation interne des programmes. »*

« Plus rares encore sont ceux qui connaissent les structures et le fonctionnement du cégep lui-

même, le rôle des cours obligatoires ou complémentaires, les possibilités d'abandon de cours ou de changement de programme, les règles très sévères touchant l'inscription des échecs au bulletin cumulatif ou leurs droits et responsabilités face aux enseignements qu'ils reçoivent. Les étudiants adultes... sont généralement aussi ignorants du fonctionnement des structures et du cégep... »

Cette « ignorance » entraîne un nombre de changements de programme, d'échecs et d'abandons très élevé chez les étudiants de première année. C'est un phénomène généralisé qui frappe toutes les clientèles étudiantes: jeunes ou adultes, hommes ou femmes, à temps plein ou à temps partiel.

Il y a sûrement « de quoi là », comme on dit communément. Et le premier perdant en termes humains, c'est l'étudiant lui-même, pour qui l'arrivée ou plutôt l'adaptation au cégep est plus qu'un test, elle représente une difficulté importante. Pour faire un peu raccourci, faudrait-il des cégeps qui font pour nos étudiants, ou des étudiants qui font pour nos cégeps? Qu'est-ce qui pourrait être changé? et par qui?

Tout au long du parcours

C'est un fait reconnu que les programmes professionnels, et certains programmes du général, sont très chargés; ils mobilisent toutes les énergies des étudiants et leur laissent peu de possibilités de participer activement à la vie étudiante, à toutes autres sources de formation qui pourraient être très riches pour eux et leur milieu... et au moins aussi profitables que des cours et des cours. « *L'autonomie et le jugement, l'équilibre personnel et la capacité de bien s'organiser s'acquièrent autant, sinon plus, dans l'ensemble des facettes de la vie collégiale, que dans les seuls cours d'un programme, si bien structuré qu'il soit.* » (rapport annuel 1985-86, CEP)

Cette lourdeur du programme est encore plus difficile à porter dans un contexte où un grand nombre d'étudiants s'estiment obligés de travailler pour subvenir à leurs besoins, parce que sans aide financière suffisante. Les jeunes ont peu développé l'habitude de planifier leur temps de façon réaliste, mais cette opération devient pratiquement impossible s'il n'y a aucune entente du côté des profs quant à la remise des travaux ou d'administration des examens. On s'attend à ce que les jeunes sachent gérer leur temps, mais leur offre-t-on des moyens pour s'y entraîner?

IMPUISSANCE DES ÉTUDIANTS

Et j'en arrive à ce que je dirais être le problème central, la difficulté majeure de l'étudiant au cégep. Cet étudiant, que j'ai présenté tantôt comme un **être sans nom,** pour certains **sans groupe d'appartenance,** est surtout un être démuni, **sans pouvoir.** Il n'a d'autres choix pour tenter de survivre, que de s'adapter et de jouer le jeu... du système et de certains professeurs... en attendant de s'en sortir.

La COTE Z est le premier critère pour une admission à l'université dans les options contingentées... et elles le sont presque toutes. Les notes revêtent donc une très grande importance. Alors, l'étudiant choisira ses cours complémentaires, non selon ses goûts et ce qui l'intéresserait, mais dans des sujets qu'il connaît déjà, ou ceux dispensés par des professeurs réputés « pas très exigeants ». Ce qui importe, ce n'est pas de savoir plus, d'acquérir des connaissances nouvelles, mais **d'avoir la note!** L'université dira accueillir de « jeunes incultes » peut-être, mais sûrement pas de « jeunes inhabiles », parce que dans de nombreux cas, pour y arriver, il aura fallu savoir s'adapter.

Pour les étudiants du professionnel, qui se sentent très chargés surtout face à ceux du secteur général, le choix de leurs cours complémentaires suit la même logique. Cette fois, c'est pour « *minimiser l'impact sur ce qu'ils considèrent être leur charge de travail principale* », leurs cours de spécialisation. « *Dans les cours communs obligatoires, dont ils interrogent la place et la pertinence* », *ils consacrent juste assez de temps pour réussir...* » Encore là, on se résigne, on s'y fait.

Pour les adultes inscrits dans les programmes courts crédités, rien à faire, surtout quant à un changement dans leur programme qui semble immuable. Ce serait un exploit que d'arriver à en faire retrancher un élément, même pour le remplacer par autre chose qui, selon eux, répondrait mieux à leurs besoins et à celui du travail pour lequel ils se préparent.

Pour les mêmes raisons, les étudiants adopteront des comportements rentables face à leurs professeurs. Dans des matières à évaluation subjective, ils écriront ce que le prof veut lire, même s'ils ne le pensent pas. Ils **étudient le prof** peut-être plus que la matière... pour « faire ce qu'il faut »..., pour avoir « la note »... À travers cela, ils risquent de développer cette attitude servile, tout à l'opposé des objectifs d'autonomie dont on se gargarise en éducation. Pour compenser leur absence de pouvoir, les étudiants développent des mécanismes de défense ou de survie, aux dépens de leur formation même.

Les étudiants, jeunes ou moins jeunes, **ressentent profondément** leur situation d'impuissance et ils l'expriment chaque fois que c'est possible, dans des lieux qu'ils jugent non compromettants. « *Ils constatent le pouvoir du système et le pouvoir des enseignants; ils considèrent que c'est à leurs risques qu'ils pourraient contester ou critiquer un enseignement ou des contenus mal adaptés.* » (rapport annuel, CEP, 1985-86)

Dans les situations les plus saugrenues, ils encaissent... et espèrent la fin... Même s'ils se voient

imposer le choix d'un livre le plus incroyablement impertinent (dans tous les sens possibles du terme).... en français ou en philo, par exemple; même devant la teneur incroyable de certains travaux; même devant l'exigence d'une démarche inappropriée, inadaptée aux objectifs à poursuivre; même face à une pédagogie dépourvue de sens; même aussi, ... et là c'est dur à prendre ... devant une évaluation tout à fait inéquitable; tout juste tenteront-ils de se faire accorder la note de passage! Ils encaissent.

Les jeunes essaient de se taire. Ils exigent la même attitude de leurs parents et de ceux à qui ils font confiance et expriment leur désarroi. La consigne: « Ne rien faire avant la fin de la session » ... pour éviter les représailles. S'ils ont la conscience sociale un peu développée et qu'ils ont quelque appui, ils essaieront de faire quelque chose pour les autres qui viendront à leur suite, pour empêcher que cette situation ne se reproduise. Mais alors, à quelle porte frapper? Qui répond de quoi?

UN OMBUDSMAN

Dans son rapport annuel 1985-86, la Commission de l'enseignement professionnel note que *« le système collégial, les collèges qui le composent et les responsables de la formation (administrateurs pédagogiques, enseignants, professionnels non-enseignants) détiennent un pouvoir quasi absolu que les étudiants peuvent difficilement remettre en question. La rigidité de ce modèle peut générer des injustices ou, à tout le moins, ne pas favoriser la correction de certaines inéquités ».*

Aussi, estime-t-elle, dans la foulée du Conseil des universités et de la Commission Jean, qu'il est essentiel que les collèges *« reconnaissent le besoin d'un lieu d'appel »*, (genre poste d'ombudsman), *« pour démontrer leur volonté de créer un climat d'équité, de résoudre les problèmes qui peuvent survenir et d'assurer aux étudiants le respect de leurs droits ».*

Pour conclure

Au nom des jeunes qui ont rêvé de **liberté** tout le temps de leur secondaire, comme une des caractéristiques premières du cégep, lorsqu'enfin ils y accéderaient, j'ai le goût de paraphraser le titre d'un livre connu: *« Liberté au cégep... ne goûte pas, parce que Pouvoir... connais pas »*

LES DIFFICULTÉS PÉDAGOGIQUES ET PARAPÉDAGOGIQUES: « DU PAREIL AU MÊME »

Par André Grégoire,
psychologue, Service aux étudiants, Cégep Ahuntsic

Le sujet de cet atelier a été traité à de nombreuses reprises depuis quelques années; plusieurs écrits, conférences et recherches ont porté sur les difficultés des jeunes en général et des étudiants de cégep en particulier.

Un aspect qui saisit quand on prend connaissance de ce qui a été dit sur le sujet, c'est celui de la variété et de la diversité des points de vue et des observations. On a même parfois l'impression qu'il y a autant de difficultés chez les jeunes qu'il y a de personnes pour les observer. Ceci met évidemment en lumière le caractère hautement subjectif de toute observation sur le sujet.

Cette présentation-ci n'échappera pas à cet état de fait, mais dans une tentative d'encadrer ma propre subjectivité, j'énonce dès maintenant deux (2) a priori qui guident ma réflexion. Ceci permettra au lecteur de connaître mes propres biais et de s'en méfier, s'il le juge à propos, durant cette présentation.

Deux a priori

Tout d'abord, je tenterai le mieux possible de maintenir une distinction entre certains éléments qui peuvent être constatés dans le comportement des étudiants et les interprétations faites à partir de ces mêmes comportements - ou ce que j'appelle des observations de second niveau. Je connais bien la difficulté, voire l'impossibilité, d'objectiver des données de ce type, mais je voudrais au moins écarter de ma lecture certaines explications qu'on peut apporter sur le comportement des étudiants et qu'on présente parfois comme des faits ou des constatations. Mentionner, par exemple, comme difficulté des étudiants, une perte d'identité, ou parler du manque d'idéal des jeunes, ou encore souligner l'éclatement des valeurs morales, s'apparente plus à l'interprétation qu'à l'observation de comportements.

Par ailleurs, je me propose d'observer les difficultés des étudiants sous un angle global en faisant une lecture d'ensemble, par opposition à un mode analytique qui amène à considérer des entités séparées. Notre mode de pensée habituel nous entraîne à découper, à segmenter la réalité ou un phénomène pour approfondir l'analyse de chacune de ces parties par la suite. Ce mode de pensée - ce biais culturel, dirais-je - est même accentué, à mon avis, quand il s'agit de l'institution du cégep. Peut-être est-ce dû à des raisons historiques, propres à l'origine de cette institution, mais si l'on porte attention au langage du milieu et aux descripteurs usuels de sa vie quotidienne, on reconnaîtra facilement cette vision compartimentée (secteur général versus secteur professionnel, cours obligatoires versus cours de spécialisation, enseignants versus professionnels non-enseignants, enseignement versus encadrement pédagogique, connaissances fondamentales versus connaissances appliquées, académique versus para-académique, matières versus programmes, etc.). Je me propose donc de délibérément m'éloigner de cette vision parcellaire, de « petites coupures » pour tenter de voir de façon unitaire les difficultés des étudiants. Non pas que cet angle de vision soit meilleur que l'autre, mais il est différent et en ce sens, très utile parce qu'il met en lumière certains aspects qui autrement resteraient dans l'ombre.

Difficultés observées

Voulant rapidement dépasser le niveau d'identification des difficultés vécues par les étudiants de cégep pour faire porter la réflexion sur les connexions ou les points de jonction les réunissant, je me limiterai à énoncer les difficultés, sans plus élaborer. La liste qui suit m'apparaît cependant reprendre et recouper les observations de nombreux intervenants sur le sujet.

1) Difficultés dans la maîtrise de la langue française: fautes d'orthographe, non-connaissance des règles de grammaire, pauvreté du vocabulaire et problèmes d'expression orale.
2) Difficultés au niveau du raisonnement: problèmes à conceptualiser, à structurer sa pensée et à agencer logiquement les idées, à distinguer cause et effet, à déduire correctement à partir de prémisses énoncées, etc.
3) Difficultés au niveau des relations humaines: nombre réduit de contacts humains investis, taux de suicide élevé - particulièrement chez les jeunes et au Québec -, conflits familiaux, éparpillement des membres de la famille d'origine lié au taux élevé de divorces, etc.
4) Difficultés en mathématiques et en sciences en général: capacité d'abstraction limitée, non-assimilation des règles de raisonnement propres aux sciences, etc.

Cette liste est loin d'être exhaustive; elle regroupe néanmoins, tel que mentionné, les principales difficultés à propos desquelles la majorité des observateurs aboutissent à un consensus. Par ailleurs - est-il nécessaire de le préciser -, l'ordre d'énumération ne correspond aucunement au degré d'importance de la difficulté énoncée.

Qu'est-ce qui relie ces difficultés?

Partant de là, si on évite de traiter ces difficultés comme des entités distinctes et indépendantes les unes des autres en se retenant soit de les analyser, soit d'en approfondir la portée, et qu'on les aborde plutôt comme un ensemble, en recherchant les éventuels liens qui les sous-tendent, qu'est-ce qui apparaît?

Dans cette optique, j'avance que ces difficultés ont toutes à voir avec la capacité, pour un individu, d'établir des liens avec l'univers. Les quatre (4) difficultés mentionnées plus haut renvoient à l'aptitude, chez l'étudiant, à être en relation avec son environnement, tant dans sa dimension humaine que physique; à créer les connexions qui lui permettent d'évoluer harmonieusement dans un environnement donné. Et ce facteur vaut aussi bien pour les difficultés dites pédagogiques que celles dites parapédagogiques.

Reprenons les difficultés d'adaptation sociale, celles qui se traduisent par un taux élevé de suicide chez les jeunes lorsque la situation devient dramatique, ou par une pauvreté de contacts humains lorsqu'elle l'est un peu moins. Il appert que cette difficulté se rapporte à l'aptitude même d'un individu à nouer des liens significatifs avec d'autres individus qui l'entourent, à se mettre en relation avec d'autres êtres de son espèce. Et l'énumération des variantes de cette difficulté pourrait s'allonger (réseau social restreint, éclatement de la famille, dépersonnalisation des rapports professeur-étudiants): on retrouverait, à la base de chacun de ces nouveaux aspects, cette précarité des rapports humains.

Mon travail de psychologue me met quotidiennement au coeur de certaines situations pénibles vécues par les étudiants. Je suis étonné, à cet égard, de constater depuis quelques années l'accroissement du nombre de consultations pour des problèmes où la variable majeure est la grande pauvreté - et parfois même l'absence - de liens, de relations, de contacts significatifs de l'étudiant avec d'autres personnes de son environnement, collégial bien sûr, mais qui se prolonge aussi très souvent au plan familial et social plus large.

À ce sujet et sans attribuer à l'institution du cégep l'unique responsabilité du problème puisqu'il s'agit d'un phénomène aux causes sociales plus larges - je veux souligner la contribution particulière du cégep, due à la façon dont l'institution s'est organisée et structurée avec les années. Des collèges classiques d'antan, où le sens de l'appartenance était fortement ancré, les cégeps d'aujourd'hui se sont transformés en lieu relationnellement aseptisé pour les étudiants: activités d'accueil réduites lors de leur arrivée au cégep (quand ce n'est pas absence complète), peu de lieux organisés pour permettre à l'étudiant de rencontrer des semblables en dehors des périodes de cours, changement de groupe de référence pour plusieurs cours du programme, peu de liens significatifs entre l'étudiant et ses différents enseignants, durée relativement courte d'un cours qui s'échelonne sur quinze semaines, etc. Sur cet aspect, le bilan est généralement meilleur pour les cégeps de province que pour ceux des régions de Montréal et de Québec, mais encore là, est-il pour autant adéquat?

Pour ce qui est des autres difficultés observées, celles associées à la dimension pédagogique (difficulté avec la langue, difficulté de raisonnement et maîtrise de la pensée mathématique), l'évidence est encore plus percutante.

Quand on considère l'objet de ces difficultés, on se rend compte qu'il a trait aux domaines de connaissance privilégiés qui permettent à l'homme de se relier le plus significativement à l'univers dans lequel il évolue. La pensée, la langue et le raisonnement scientifique sont les codes de base et les instruments qu'on pourrait appeler « passe-partout » qui, lorsque maîtrisés, permettent le mieux à l'homme de se « connecter » avec son environnement, de le comprendre et d'interagir avec lui. En ce sens, des lacunes dans ces dimensions chez les étudiants indiquent une difficulté à établir des liens, non plus seulement cette fois-ci avec son environnement humain, mais aussi et surtout avec son environnement physique et matériel.

Dans le milieu collégial, parler de ces secteurs de connaissance, c'est se référer au concept de formation fondamentale. Et ceci ramène à un débat que le milieu a bien connu, il y a quelques années à peine: doit-on privilégier la formation fondamentale, ou plutôt mettre l'accent sur le développement de compétences techniques et pratiques des étudiants? Vu cette perspective - bien étroite, j'en conviens - et quand on constate les difficultés préalablement nommées, par l'état d'appauvrissement des connaissances de base des étudiants, je dis qu'il faut rapidement choisir la revalorisation de la formation fondamentale. Il y a eu glissement du côté des connaissances pratiques et appliquées: un redressement s'impose. Quant à la manière d'y parvenir, rien ne dit que cela doive se faire en consacrant plus de temps à de tels cours à l'intérieur du programme; l'objectif est plutôt d'insuffler à ces cours de formation fondamentale un esprit et un dynamisme nouveaux, de leur accorder l'importance que le vocable « cours obligatoires » devrait recouvrir; et à cet égard, plusieurs moyens peuvent convenir.

J'insiste. Tous les domaines de connaissance peuvent être considérés comme autant de modes d'échange et de transaction de l'homme avec son univers. Certains - et c'est ma vision des connaissances dites de formation fondamentale - permettent à l'homme de s'y relier d'une façon plus universelle et

polyvalente et, pour parler d'une façon imagée, en devenant créateur et maître d'oeuvre de son univers, d'autres, plus apparentés aux connaissances appliquées, le relient sous un mode où l'homme est plutôt exécutant et acteur.

Considérations et conséquences faisant suite à cette vision

Sans vouloir déborder, au niveau des causes de cette difficulté qu'ont les étudiants à établir des liens, je voudrais esquisser, en guide de conclusion, deux réflexions qui prolongent l'analyse faite précédemment et qui peuvent déjà guider certaines actions.

Tout d'abord, même si on ne peut logiquement prétendre à une corrélation entre l'ensemble de ces difficultés pour les étudiants pris individuellement, j'avance l'hypothèse que pour certains de ceux-ci et pour certaines difficultés, il y a lien et inter-influence. N'est-il pas justifié de penser qu'un étudiant pourrait, par exemple, étendre et utiliser l'amélioration de son expression sur le plan du français pour surmonter sa gêne et tisser un réseau d'amis plus étendu? Et vice versa? De la même manière, certains pourraient possiblement capitaliser sur la maîtrise accrue des fondements de la pensée mathématique, afin d'améliorer la qualité de leur raisonnement et de leur argumentation. Et ainsi de suite. En conséquence, je crois qu'il y aurait avantage à affronter en bloc et à mettre sur pied des interventions qui s'adressent à l'ensemble de ces difficultés en même temps. Ceci favoriserait au maximum les transferts d'apprentissage là où cela est possible et quand ça l'est.

D'autre part, si on accepte de considérer de façon unitaire les difficultés des étudiants, il est tout autant justifié et pertinent d'adopter la même optique au niveau des correctifs apportés et d'éviter, là aussi, de segmenter les solutions. Ainsi, la difficulté au niveau de la langue pourrait cesser d'être uniquement l'affaire des professeurs de français, celle au niveau du raisonnement que le territoire des enseignants en philosophie, ou celle au niveau de la capacité à établir des liens humains significatifs que la responsabilité des professionnels des services aux étudiants. Peut-on penser que des intervenants de catégories différentes, à l'intérieur de l'institution, apportent leur contribution aux difficultés précédemment soulignées, non pas en voyant cet apport comme ajout à leurs tâches, mais en le faisant dans le cadre de leur charge de travail habituelle, à titre de contribution à l'enrichissement des apprentissages et des connaissances de base des étudiants, par le biais de leur point d'entrée spécifique? On découvrirait alors un cégep où l'enseignant se préoccuperait de la qualité des relations humaines dans sa classe, où tant l'animateur socioculturel que l'enseignant en techniques administratives porteraient attention à la qualité du raisonnement avancé par l'étudiant lors de la présentation d'un projet ou d'un travail écrit, où chacun se soucierait de la qualité de la langue chez les étudiants, et où l'on cesserait de considérer comme essentielles à l'apprentissage, certaines catégories de personnels (enseignants) et comme accessoires certaines autres (professionnels).

Et c'est dans ce sens qu'on pourrait dire, en bout de ligne, DIFFICULTÉS PÉDAGOGIQUES ET PARAPÉDAGOGIQUES: « DU PAREIL AU MÊME ».

Dans ce sens aussi où le titre de cet atelier prendrait peut-être tout son sens: LE CEGEP COMME MILIEU DE VIE POUR LES ÉTUDIANTES ET LES ÉTUDIANTS.

Atelier 2 - La spécificité de la formation professionnelle au cégep

Textes de: Bernard Blier
Denis Lamoureux

ACCENTUER LE CARACTÈRE POLYVALENT DU CEGEP

Par Bernard Blier,
conseiller à la Centrale de l'enseignement du Québec, responsable du dossier de la formation professionnelle des jeunes.

En satisfaisant finalement aux demandes répétées du comité organisateur de ce colloque, je me suis permis de faire des choix dans les éléments de mon curriculum vitae qui vous convaincront, je l'espère, de la considération que j'ai pour vous et pour ce que vous faites, notamment la contribution particulière qui est la vôtre dans l'élévation du taux et du niveau de scolarisation de la jeunesse du Québec. Au cours des vingt dernières années, la formation professionnelle au secondaire et la création des cégeps, collèges publics, sont, à mon avis, les facteurs qui ont le plus contribué, dans cet effort collectif de démocratisation scolaire, au rehaussement du niveau de scolarité de la population du Québec.

Ce « coup de chapeau » lancé sans flagornerie vous inclinera, du moins c'est mon souhait, à situer mes propos dans leur véritable contexte et dans leurs intentions vraies, s'il m'arrivait, chemin faisant, de vous « brasser la cage » un peu trop sévèrement... Mon engagement à la Centrale, à l'automne 1967, coïncide avec la création des premiers cégeps, il y a vingt ans, et c'est à ce qu'on appelait alors « l'opération cégep » que j'y ai consacré mes trois premières années d'activités, avant d'accepter d'autres fonctions dans notre organisation.

Ceci étant dit, c'est donc un peu à la manière d'un ancien ou d'un « grand frère » que j'essaierai d'apporter ma contribution à votre réflexion dans le cadre de ce colloque sur l'avenir du cégep.

Mais avant d'aborder le thème de cet atelier, « la spécificité de la formation professionnelle au cégep », j'aimerais rappeler brièvement le contexte social et politique qui a présidé à la création des cégeps en 1967, pour enchaîner sur le contexte et les enjeux qui les confrontent comme institution à l'âge de 20 ans et sur les choix qui en découlent pour la sauvegarde de leur spécificité, tant dans le domaine de la formation générale que dans celui de la formation professionnelle.

1- LE CONTEXTE DES ANNÉES 1960

Au tournant des années 1960, nous évoluions dans un contexte que je qualifierai de déprivatisation, tant dans le domaine scolaire que dans d'autres secteurs de la société québécoise. Qu'on pense seulement à la nationalisation de l'électricité (1962), à la Société générale de financement, à la Régie des rentes du Québec, à la Caisse de dépôt et de placement, à l'assurance-hospitalisation et j'en passe...

La déprivatisation du système scolaire s'inscrit dans ce grand courant du « maître chez nous ». Le cours secondaire public, qui n'a sa reconnaissance officielle que depuis 1956, non seulement ne permet pas un véritable accès aux études postsecondaires (entendons les universités qui sont elles-mêmes privées), mais il est confronté à des réseaux parallèles qui s'appellent: collèges classiques (4 premières années), instituts familiaux, écoles de métiers (réseau étatique), écoles familiales, écoles moyennes d'agriculture, écoles commerciales, centres d'apprentissage.

La création des cégeps entre 1967 et 1970 s'inscrit dans ce même courant de ***« déprivatisation »*** du système d'éducation. Portée par les mêmes grands objectifs de démocratisation et de modernisation, la rationalisation à ce niveau exigeait le réaménagement radical des structures parallèles d'enseignement postsecondaire: collèges classiques (tous privés), écoles normales (dont la très grande majorité étaient privées), écoles d'infirmières, collèges commerciaux et instituts familiaux, tous privés, et quelques instituts de technologie appartenant au petit réseau d'État.

Le droit à l'éducation et l'accessibilité à l'enseignement postsecondaire, qui ont légitimé la création des cégeps, n'impliquaient pas en soi la disparition des collèges classiques. C'est en forçant la cohabitation de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel au secondaire d'abord (dans des écoles polyvalentes) et en créant un niveau distinct, intermédiaire entre le secondaire et l'université, également polyvalent, que le Québec des années 1960 a consacré la disparition des collèges classiques, la forteresse qui semblait inexpugnable.

Ce que Pierre W. Bélanger (Recherches sociographiques XXVII, 3, 1986) qualifie de *« pièce maîtresse de la réforme scolaire au Québec [...] », « d'innovation la plus originale » [...] « et clé de voûte de son succès »* s'avère être aussi, plus prosaïque-

ment, le coup de grâce définitif au réseau élitiste des collèges classiques. En amputant les collèges de la partie secondaire de leurs cours et en instaurant le cégep comme « *établissement polyvalent qui reçoit toutes les étudiantes et tous les étudiants désireux de poursuivre leurs études après le secondaire* » et comme « *unique voie d'accès à la poursuite d'études postsecondaires* », tant pour la préparation à l'université que pour la formation technique et professionnelle, le Rapport Parent et la loi 21 de 1967 trouvaient une solution originale au problème des collèges classiques...

Par ailleurs, et sur ce point Pierre W. Bélanger voit très juste, en raccourcissant le secondaire d'une année et en instituant le cégep comme unique voie d'accès aux études universitaires, on « *enlève aussi aux universités la tentation de créer des antichambres à leur portée, déguisées en propédeutiques ou années d'orientation...* ».

Qu'en est-il de l'enseignement technique et professionnel de niveau collégial et de sa spécificité dans ce contexte? Décidément, ce n'est pas d'abord en fonction de lui que le cégep a été créé. Avec le recul de vingt ans, il apparaît plutôt comme le « faire-valoir » d'une réforme qui visait surtout l'enseignement général, i.e. préuniversitaire.

Antérieurement et parallèlement au Rapport Parent, trois comités d'étude avaient scruté différents aspects de l'enseignement technique et professionnel: le comité d'étude sur l'enseignement agricole et agronomique, dont le rapport a été publié en 1961, le comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel (1962), dont les recommandations furent présentées au lieutenant-gouverneur en Conseil en février 1963 et le comité d'étude sur la formation professionnelle par l'apprentissage, dont le rapport fut soumis au ministre du Travail en février 1965.

Il ne faudrait pas sous-estimer l'influence que ces rapports, notamment celui sur l'enseignement technique et professionnel (1963), ont eue sur le rapport de la Commission Parent. Les prévisions de clientèles y sont établies à partir d'une distribution de la population étudiante selon la « courbe normale » des quotients intellectuels (Q.I.).

Je pense que le secteur professionnel s'est toujours ressenti, tant au secondaire qu'au collégial, de cette discrimination de départ sur la base d'une prétendue mesure de l'intelligence débouchant sur des niveaux d'études correspondant à des « niveaux intellectuels ». Avec les années, les conditions d'admission se sophistiquant, d'autres secteurs, notamment les sciences humaines, ont connu une discrimination semblable au profit des sciences de la santé et des sciences pures, qui drainent les étudiantes et les étudiants ayant les meilleures notes à la fin du secondaire.

2- LE CONTEXTE DES ANNÉES 1980

Vingt ans après la création des premiers cégeps, leur mission de base semble demeurer la même: préparer les futures techniciennes et les futurs techniciens au marché du travail et les autres aux études universitaires. Mais le contexte, lui, a changé, ce qui devrait nous amener à examiner les nouveaux défis qui attendent les cégeps et notamment, la formation professionnelle qui y est dispensée. Nous sommes entrés dans une phase de reprivatisation du système d'éducation. Je m'explique. La privatisation est une valeur à la mode. On connaît l'histoire de Québécair, de Madelipêche, du Manoir Richelieu... Dans l'éducation, on vient de lever le moratoire sur les écoles privées... Mais la forme la plus pernicieuse de privatisation, qui nous guette comme intervenantes et intervenants du secteur public d'éducation, et comme citoyennes et citoyens, risque d'emprunter d'autres voies.

On en connaît certaines manifestations au primaire-secondaire, avec la mise sur pied d'écoles « privées » à l'intérieur du système public et de centres dits d'excellence pour la formation professionnelle, et le réseau public des cégeps connaît depuis quelques années ces centres spécialisés.

Il est possible d'envisager, qu'en laissant fleurir la « concurrence » à l'intérieur des systèmes publics, notamment au niveau collégial, qu'on soit en train de miner les fondements mêmes de cette institution « originale » au Québec. Ce faisant, on reprivatiserait sans douleur, comme on s'est attaqué à la forteresse des collèges classiques, il y a vingt ans.

N'oublions pas que le niveau collégial, dans sa mission « formation générale », est né en quelque sorte de la suppression de la 12e année du niveau secondaire et de la première année du 1er cycle des études universitaires. Comme les collèges classiques du temps, fortement contestés, ont vu leur monopole d'accès à l'université contourné par la création, dans plusieurs écoles et facultés universitaires, de programmes préuniversitaires pour accueillir les élèves du secondaire scientifique, il n'est pas interdit de penser qu'on pourrait assister à quelque chose de semblable dans le cas des cégeps, surtout si, le besoin de boucs émissaires aidant, la rumeur se répand que le cégep ne remplit plus sa mission fondamentale... À ce moment-là, il n'y aura plus seulement G. Arbour et A. Girard à se demander « *Faut-il abolir les cégeps?* ».

À l'heure où l'Ontario sert souvent de modèle de référence, l'originalité des cégeps québécois pourrait devenir un élément inutile sinon encombrant de la « société distincte ». Surtout si des chiffres, et non plus des spéculations, venaient confirmer l'idée que l'existence de ce niveau intermédiaire entre le secondaire et l'université fournit une occasion sup-

plémentaire d'abandonner définitivement ou temporairement les études.

Côté formation professionnelle, il ne manquerait pas de monde, y compris chez les enseignantes et les enseignants de ce secteur, pour vanter les mérites de la formule ontarienne des « *community colleges à caractère essentiellement professionnel, hors compétition avec les autres institutions d'enseignement postsecondaire et qui institutionnalisent les inégalités* » (Pierre W. Bélanger, ibidem).

S'agissant de la formation professionnelle, il convient, il me semble, avant d'aborder la spécificité du niveau collégial, de parler brièvement des enjeux qui la confrontent, tant au secondaire qu'au collégial, et des grands axes qui guident notre action dans ce domaine (tels que définis par nos congrès et plus précisément celui de 1986) qui rejoignent d'ailleurs les positions des organisations syndicales de l'enseignement des pays de la CEE que j'ai eu l'occasion de rencontrer récemment dans le cadre d'un colloque européen organisé à l'initiative de la FEN.

1) On assiste aujourd'hui à la montée du libéralisme, présenté comme le seul moyen de surmonter la crise économique mondiale. Rentabilité et concurrence sont présentées comme les valeurs essentielles, y compris en matières d'éducation et de formation.

La part du budget consacrée aux services publics d'éducation stagne ou régresse. Alors que les besoins en formation n'ont jamais été aussi importants, des enseignantes et enseignants sont en disponibilité.

Dans le même temps, le chômage est en constante progression, frappant en premier lieu les jeunes et, en particulier, les jeunes sans formation ou dont la formation est insuffisante ou mal adaptée. Très souvent, les jeunes qui sont formés sont recrutés dans des emplois précaires et déqualifiés. Poursuivre dans cette voie conduit à l'instauration, à moyen terme, d'une société duale dans laquelle posséder un emploi stable constituerait un privilège réservé à une élite sélectionnée.

Comme organisation syndicale de travailleuses et travailleurs de l'éducation, et comme citoyennes et citoyens, nous ne pouvons accepter de telles perspectives.

2) Chacun admet aujourd'hui deux constatations d'évidence:

- Une formation solide, et en particulier une formation professionnelle adaptée, est une condition indispensable à une insertion sociale et professionnelle réussie.
- La capacité d'un pays à répondre aux défis des années qui viennent dépend étroitement du degré de formation et de qualification de sa main-d'oeuvre.

Donner à chaque jeune une formation générale et professionnelle la meilleure possible est donc, pour un pays, à la fois un devoir de justice et un investissement d'avenir.

Le pouvoir public a donc une responsabilité majeure en la matière et ne saurait se décharger entièrement du devoir de formation sur quelque structure non publique que ce soit.

3) Nous l'avons déjà dit, l'absence de formation ou une formation inadaptée conduit presque immanquablement au chômage. Pour autant, la meilleure formation possible ne peut garantir un emploi dans une situation de chômage généralisé. Elle peut, au contraire, conduire les jeunes à des attitudes de découragement et de révolte. La première des priorités est donc de mettre en oeuvre une politique résolue: rechercher toutes les mesures d'investissement productif et de création d'emplois.

Il importe, d'autre part, de détruire le préjugé qui tend à rendre le système éducatif responsable du chômage des jeunes, sous prétexte que les formations qu'il offre ne sont pas adaptées.

4) Il faut donc affirmer un véritable droit à la formation professionnelle pour tous les jeunes, sans en excepter les catégories subissant des handicaps spécifiques: les filles, les étrangères et étrangers et les handicapés, pour qui des mesures spécifiques doivent être étudiées.

Cette formation peut intervenir à différents niveaux, suivant les souhaits et les capacités des jeunes, et doit, en tout état de cause, aboutir à une qualification reconnue.

Il convient, à ce propos, d'affirmer l'égale dignité des différentes voies d'accès au savoir et aux savoir-faire: générale, technique et professionnelle.

5) Pour éviter autant que possible échecs et découragement, il convient de mettre en place des processus d'orientation positive, dans lesquels les jeunes interviendront de façon active. Pour ce faire, ils devront avoir, avant leur choix d'orientation, une connaissance aussi complète que possible des réalités du monde du travail sous des formes diverses: stages, visites, rencontres avec des professionnelles et professionnels... De même, la technologie, considérée comme une dimension de la culture générale, doit être enseignée très tôt.

En aucun cas, les possibilités d'orientation positive ne doivent être limitées par l'insuffisance des capacités d'accueil et de formation.

6) Pour être mieux réfléchie, cette orientation ne doit pas être trop précoce. Il n'est pas souhaitable qu'elle intervienne avant la fin de la scolarité obligatoire.

Cependant, il reste nécessaire de prévoir des solutions pour les jeunes qui se trouvent en état de difficulté ou de rejet scolaire.

De même, des formations de rattrapage doivent être prévues pour les jeunes en difficulté, après leur sortie de l'école. En tout état de cause, il faut offrir, à tous ceux qui le souhaitent, la possibilité d'une réorientation ou d'un complément de formation dans le cadre de la formation permanente.

7) La formation professionnelle ne saurait se limiter à l'acquisition de savoirs techniques et de savoir-faire. Le système éducatif a pour vocation de former à la fois la travailleuse et le travailleur, la citoyenne et le citoyen. C'est le service public qui est le mieux à même de remplir cette mission.

Il est difficile, sinon impossible, de prévoir avec précision les métiers et qualifications de demain. Par contre, on peut dire les capacités qui seront requises des travailleuses et des travailleurs: formation générale et technologique solide, capacité d'initiative, faculté d'adaptation, aptitude au travail en équipe. Il est clair qu'une formation trop étroitement adaptée à un poste précis constituera un handicap. Il faut donc envisager des formations assez larges, les spécialisations pour des postes de travail précis intervenant au moment de l'entrée au travail.

De telles formations permettront les inévitables mises à jour, voire les reconversions ultérieures, dans le cadre de la formation continue qui doit aussi être reconnue comme un droit.

8) Les programmes, les contenus, la reconnaissance des qualifications doivent être définis par tous les partenaires: pouvoirs publics, syndicats interprofessionnels, entreprises. Les syndicats d'enseignantes et d'enseignants doivent jouer un rôle majeur dans ces définitions.

Le problème des harmonisations nécessaires entre qualifications et diplômes au niveau du secondaire et du collégial doit être résolu.

Le problème de la sanction des qualifications (diplômes) se pose également. Une évaluation formative, faisant appel à des procédures comme le contrôle continu, doit être préférée à des examens ponctuels.

9) Une formation de qualité exige des formatrices et formateurs eux-mêmes qualifiés au plus haut niveau possible. Ces personnels devront avoir une connaissance étendue des réalités de l'entreprise. Possibilité doit leur être donnée d'une mise à jour permanente de leurs connaissances et de leur pratique. Les stages en entreprises doivent être généralisés.

10) Il est impensable aujourd'hui que la formation professionnelle se déroule dans l'ignorance des réalités du monde du travail. L'entreprise a donc un rôle à jouer dans la formation des jeunes, mais elle ne saurait être le lieu unique d'une formation globale que nous souhaitons.

Le système éducatif doit assurer la maîtrise du processus pédagogique et l'articulation entre les différentes phases de la formation. Par contre, après la première qualification, il appartient à l'entreprise d'apporter les compléments et les spécialisations nécessaires dans la phase d'adaptation à l'emploi.

11) Il est tout à fait évident que la formation en général, la formation professionnelle en particulier, sont des investissements coûteux en personnels, en équipements, en fonctionnement.

La situation actuelle, les évolutions prévisibles rendent ces investissements indispensables, sous peine de perdre toute compétitivité, et avec le risque d'explosion sociale qu'induirait l'existence d'un grand nombre d'exclus.

L'État doit considérer la formation comme absolument prioritaire et y consacrer, selon des plans négociés, les ressources nécessaires. Les entreprises qui tireront, à terme, les bénéfices d'une meilleure formation doivent également participer financièrement à cet effort.

Venons-en maintenant à la spécificité de la formation professionnelle de niveau collégial. Elle participe de la nature même du cégep « établissement intermédiaire polyvalent » entre le secondaire et le marché du travail, sans bloquer l'accès à l'université. La mission de base du cégep demeure la même à cet égard: former les futurs techniciens et techniciennes pour le marché du travail. Dans ce contexte, si le caractère polyvalent du cégep devait s'estomper, je ne gagerais pas cher sur son avenir, car la formation professionnelle comme telle pourrait fort bien s'accommoder d'un « continuum » secondaire-postsecondaire.

C'est, à mon sens, en accentuant son caractère polyvalent que le cégep, comme institution originale, garantira son avenir. La tentation de l'élitisme, dans un monde où le discours sur la concurrence et « l'excellence » est érigé en dogme, ne saurait qu'entraîner la négation de sa nature même d'institution offrant un « enseignement démocratique de masse » et, à plus ou moins brève échéance, sa disparition.

Quant à la concurrence que subirait la formation professionnelle collégiale, si j'exclus la concurrence des collèges privés, je vous avouerai bien franchement que les enseignantes et enseignants du secteur professionnel au secondaire voient les choses tout autrement... Elles et ils voient le cégep comme un concurrent et un concurrent déloyal, notamment dans le secteur secrétariat/commerce où certains cégeps ont vidé leurs classes. Leurs étudiantes et étudiants ne bénéficient pas des « prêts et bourses » et l'absence, jusqu'à tout récemment, d'une politique en formation professionnelle au secondaire a failli les rayer de la carte. En cinq ans, de 1981-1982 à 1985-1986, le nombre d'élèves en formation professionnelle longue au secondaire, au secteur francophone est passé de 52 225 à

29 232. La chute s'est encore accentuée en 1986-1987 (-4000 élèves) et, cette année, l'abolition du PL4 entraîne encore une diminution du nombre d'élèves de l'ordre de 8 000 élèves.

Bref, à leurs yeux, le réseau des cégeps a mieux à faire que de se comporter en « forteresse assiégée »...

Entre « le confort et l'indifférence » et « le déclin de l'empire collégial », le cégep a tout intérêt à se recentrer sur sa base fondamentale de niveau d'enseignement intermédiaire. Tout en axant sa mission sur l'égalité des chances, il doit se préoccuper davantage de ses propres laissés-pour-compte. Ses taux d'abandon et d'échec commencent à soulever de sérieuses interrogations... Comme enseignantes et enseignants de cégep, je ne puis que vous inciter à approfondir votre réflexion sur cet aspect. Ce n'est pas tout de démocratiser l'accès aux études collégiales, il y a lieu de démocratiser les chances de réussite des études.

LE CAS DU DÉPARTEMENT DE TRAVAIL SOCIAL DU CEGEP DE SHERBROOKE

Par Denis Lamoureux,
Enseignant en technique d'assistance sociale au cégep de Sherbrooke

La question posée est de cerner le spécifique de la formation professionnelle au cégep. Je connais le programme de formation du Département de travail social du cégep de Sherbrooke; j'ai des informations sur les programmes de travail social des autres cégeps, et je possède des renseignements sur les programmes en techniques humaines; cependant, je ne connais pas l'ensemble des programmes professionnels. C'est pourquoi je me limiterai à décrire et analyser le programme de formation du Département de travail social du cégep de Sherbrooke dans sa spécificité; les éléments de l'analyse pourront être suggérés comme hypothèses pour les autres programmes de formation professionnelle.

Le programme de formation du Département de travail social du cégep de Sherbrooke se définit à partir de quatre éléments: les structures du cégep, du département et du programme professionnel, les caractéristiques des étudiantes et étudiants, les collaborations avec les organismes sociaux, et l'intervention pédagogique intégrée de l'équipe de professeurs.

I - LES STRUCTURES

Les structures du cégep, du département et du programme influencent la dynamique du programme de formation en travail social; je dis « influencent », car elles laissent une marge de manoeuvre aux acteurs, les étudiantes et étudiants, organismes sociaux et professeurs, comme je vais le démontrer.

La spécificité du niveau collégial n'existe pas en soi; c'est un élément de l'organisation du cheminement scolaire (élémentaire, secondaire, collégial, universitaire). La structure serait différente et le programme de formation en travail social demeurerait, tout en s'ajustant à la nouvelle situation. La structure collégiale influence le programme en délimitant l'âge des étudiantes et étudiants. Le département s'inscrit dans le programme officiel de la DIGEC, tout en l'ajustant par des initiatives locales. La participation des professeurs à l'embauche des personnels permet d'assurer la cohérence et la cohésion de l'équipe départementale.

Les mécanismes de sélection existent. Les règles de contingentement du MEQ limitent le nombre d'étudiantes et d'étudiants à 35 par année. Le département sélectionne les étudiantes et étudiants à partir de quatre critères: un certain équilibre de la personnalité, des habiletés à fonctionner en groupe, une sensibilité aux problèmes sociaux, et la possibilité d'influencer leur cadre d'analyse.

Les départements que nous connaissons dans les cégeps sont des mécanismes spécifiques à la formation collégiale. Cette structure favorise la collaboration entre les professeurs. L'absence de hiérachie et de compétition organisationnelles est un élément fondamental et spécifique aux cégeps; l'échelle salariale basée essentiellement sur la scolarité et l'expérience contribue aussi à cette non-compétition.

Les programmes de formation professionnelle se prolongent pendant trois ans avec les mêmes étudiantes et étudiants, ce qui permet de définir un programme intégré de formation, de voir à son suivi, et de le réajuster. L'équipe des professeurs du Département de travail social du cégep de Sherbrooke utilise au maximum les structures du département et du programme professionnel pour évaluer et réajuster le programme de formation, son processus et les moyens utilisés. Les programmes généraux des cégeps n'ont pas cette opportunité; les professeurs du général travaillent avec des groupes pendant une session et ils ont peu ou pas l'occasion de les revoir. Les collaborations entre les professeurs du général et du professionnel sont aussi difficiles à réaliser; des professeurs souhaitent ces collaborations, mais leurs classes sont constituées de groupes provenant de programmes différents, ce qui ne permet pas les activités communes. Si cette mixité est favorable au décloisonnement, elle est une limite à la poursuite d'un programme intégré de formation.

II - LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDIANTES ET DES ETUDIANTS

Le Département de travail social du cégep de Sherbrooke reçoit chaque année 35 nouvelles et nouveaux étudiants. Les étudiantes et étudiants admis au département ont des caractéristiques spécifiques. 90 % sont des femmes et 10 % des hommes. 80 % sont âgés de 16 et 17 ans, et viennent de compléter leur cours secondaire; 10 % proviennent d'un autre programme général ou professionnel du cégep qu'ils ont essayé et quitté après 1 ou 2 ans; 10 % sont des femmes qui retournent à l'école après 10 ou 15 ans de travail familial et elles ont entre 30 et 40 ans. 50 % des étudiantes et étudiants vivent dans leur famille et les autres 50 % vivent en dehors de la famille; ces derniers expérimentent la gestion d'un budget de quelques milliers de dollars et la vie de liberté en dehors de la famille. Ces étudiantes et étudiants désirent aller sur le marché du travail après les trois années de formation au cégep; en fait, 50 % se trouvent des emplois non permanents durant les deux années qui suivent l'obtention du DEC. Lorsqu'elles et ils arrivent au département, les étudiantes et étudiants ont le désir

d'aider le monde; elles et ils ont vécu des problèmes sociaux et ont rencontré des intervenants sociaux qui ont retenu leur attention.

Durant la première année de formation, les étudiantes et étudiants reçoivent des informations sur le travail social, les organismes sociaux et les problèmes sociaux qui sont situés dans l'ensemble des phénomènes économiques et politiques. Les étudiantes et étudiants sont stimulés à prendre en charge leur formation et à s'engager socialement. En deuxième année, les étudiantes et étudiants sont initiés aux théories et pratiques du travail social auprès des individus, groupes et collectivités. En troisième année, la formation se concentre sur la spécialisation de quelques problématiques et de quelques approches d'intervention.

Deux apprentissages présentent des difficultés particulières. Les étudiantes et étudiants qui arrivent au cégep ne sont pas préparés à prendre en charge leur formation; de plus, les étudiantes et étudiants expliquent spontanément les problèmes sociaux en termes moraux et individuels ou psychologiques, plutôt que structurels.

III - LES COLLABORATIONS AVEC LES ORGANISMES SOCIAUX

Les étudiantes et étudiants en travail social sont appelés à réaliser trois stages durant leur programme de formation. En première année, ils participent à titre de bénévoles ou de militantes et militants à des organismes sociaux, durant une session, au rythme d'une journée par semaine dans un stage de sensibilisation. En deuxième année, ils s'impliquent dans des organismes sociaux et ils contribuent à des interventions avec des techniciens ou travailleurs sociaux, deux jours par semaine et durant une session lors d'un stage d'implication. En troisième année, ils interviennent dans les organismes sociaux en collaboration avec les personnels des organismes sociaux, 5 jours par semaine durant une session, dans un stage dit professionnel.

Ces trois stages ne sont pas payés; l'aspect « cheap labor » des stages existe, même si les étudiantes et étudiants en retirent une formation essentielle. Les lieux de stage sont les organismes populaires et communautaires, et les établissements du réseau des Affaires sociales, CRSSS, CSS, CLSC, et Travail-Québec. Les professeurs assurent la supervision des stages en travaillant avec les étudiantes et étudiants et les moniteurs des organismes; ils font les liens entre la formation du cégep et les organismes; ils suivent le cheminement des étudiantes et étudiants; ils répondent à des besoins de formation identifiés. Pratiquement, les stages sont des déclencheurs de questionnements, à l'origine de processus de formation pertinents; ils mettent les étudiantes et étudiants en contact avec les populations, les intervenants et les manifestations concrètes des problèmes sociaux.

IV - L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE INTÉGRÉE DE L'ÉQUIPE DES PROFESSEURS

Le Département de travail social du cégep de Sherbrooke se compose d'environ 90 étudiantes et étudiants et de 5 ou 6 professeurs. Les professeurs forment une équipe qui poursuit un programme intégré de formation en travail social. Cette équipe s'est constituée progressivement, suite à des travaux communs, des confrontations, et la recherche de compromis satisfaisants. Le programme de formation se situe dans une perspective sociale et pédagogique. Le travail social est défini comme la lutte aux inégalités socio-économiques au service de la majorité et par l'axe des services. La pédagogie est centrée sur les processus, des éléments d'information et de théorie, des exercices pratiques et des expériences concrètes dans les organismes sociaux.

L'équipe de professeurs planifie et ajuste ses interventions pédagogiques à partir du vécu des étudiantes et étudiants, et en les faisant cheminer progressivement durant les trois années vers les objectifs du programme. Les structures du cégep et du programme facilitent cette intervention pédagogique intégrée; l'implication de l'équipe des professeurs est aussi un élément d'explication des caractéristiques de ce programme, qu'on ne retrouve pas automatiquement dans tous les départements professionnels.

Voilà les principaux éléments qui définissent le programme de formation du Département de travail social du cégep de Sherbrooke. Une comparaison avec le programme de formation en service social de l'Université de Sherbrooke met en relief d'autres éléments. Les deux programmes sont sensiblement les mêmes; en pratique, les étudiantes et étudiants universitaires exigent plus de contenus, alors que les étudiantes et étudiants du cégep expriment leurs limites à ce niveau; aussi, les professeurs du cégep présentent-ils des contenus synthétisés, simplifiés des théories en travail social; de plus, la formation pratique est plus poussée au cégep. Le programme de formation du cégep est relativement intégré, alors que les professeurs de l'université donnent des cours davantage cloisonnés.

Enfin, les professeurs de l'université sont surtout préoccupés par leurs recherches, alors que les professeurs du cégep sont plus impliqués dans le milieu social.

Une autre différence importante existe entre les deux programmes: c'est le salaire des diplômés. Un diplômé de cégep en travail social reçoit un salaire de l'ordre de 20 000 $ à son entrée dans un emploi, alors que l'universitaire a droit à 30 000 $ environ.

Atelier 3 - Les problèmes vécus aujourd'hui au secteur professionnel collégial

Textes de: Claude B. Simard
Éric Labelle
Jacques Pétrin

LA COMPRÉHENSION DES PROBLÈMES ÉCLAIRE LES SOLUTIONS

Par Claude B. Simard,
Ex-président de la Commission de l'enseignement professionnel au Conseil des collèges, directeur adjoint des services pédagogiques et responsable de l'éducation permanente au cégep Ahuntsic.

Je suis très heureux de pouvoir m'adresser à vous, au moment où, à peine sortis de vos salles de classe, de vos bureaux de professionnels ou de vos laboratoires, vous êtes tout chauds des préoccupations et des questions concrètes auxquelles vous êtes confrontés quotidiennement. Vous vous êtes accordé cet espace de réflexion alors même que nos institutions collégiales fêtent, cette année, leurs 20 ans d'existence. Vous, comme d'autres, désirez profiter de cette occasion pour tourner votre réflexion vers le futur des cégeps.

Je me sens donc un peu mal à l'aise, car on m'a demandé de vous ramener quelque trois ans en arrière pour vous rappeler l'essentiel du rapport de la Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges. Je ferai, cependant, mon possible pour utiliser ce retour en arrière à la façon du spécialiste du saut en longueur qui recule de quelques pas pour mieux se projeter vers l'avant.

Que contenait donc ce rapport 1984-1985 de la Commission de l'enseignement professionnel? Essentiellement, ce rapport parlait du développement de l'enseignement professionnel dans les cégeps, notamment et entre autres:

- des mécanismes d'autorisation de programmes dans les collèges privés;
- des besoins propres aux clientèles adultes en enseignement professionnel;
- du manque d'accessibilité à certains programmes professionnels soumis au contingentement;
- d'une trop grande accessibilité à certains autres programmes professionnels présentant de faibles taux d'intégration au marché de l'emploi;
- de la nécessité d'élaborer un plan de développement de l'enseignement professionnel à l'échelle du réseau ayant comme principaux fondements les plans de développement de chacun des collèges.

Ce dernier élément concerne évidemment une série de choix tributaires des plans de développement institutionnels, tels:

- La consolidation de l'enseignement professionnel:
- par les regroupements de programmes à voies de sortie multiples;
- par les retraits et fermetures de certains programmes jugés désuets;
- par le réexamen de la distribution de programmes à travers le réseau;
- par la mise à jour et la révision des programmes;
- par une réflexion sur « l'effet de prisme » du virage technologique qui provoque l'élaboration de programmes et de voies de sortie de plus en plus pointues.

Voilà, en substance, ce que contenait le rapport 1984-1985 de la Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges. Ceci dit, je n'ai pas la prétention d'avoir réussi à en faire une synthèse suffisante en aussi peu de temps; je vous suggère de revenir au texte de ce rapport que je considère toujours d'actualité.

Il serait sans doute utile, à ce moment-ci, de vous exprimer ma conception du développement de l'enseignement professionnel collégial, ce chemin de crête appuyé par ses deux versants, qualitatif et quantitatif, qui nous porte vers un avenir pavé de changements. Je vous parlerai donc du futur, prenant comme point de référence le rapport de la Commission, en tentant d'extrapoler de quelques pointillés la courbe des tendances. À la lumière de ces points de repère, j'évoquerai ensuite les voies et les stratégies qui, à mes yeux, sont des chemins qui ne mènent nulle part et, du même coup, celles qui me semblent mériter l'attention de tous ceux qui ont des responsabilités à exercer quant à l'avenir des cégeps, qu'ils soient employés de soutien, professeurs, professionnels ou cadres.

DES CHANGEMENTS RAPIDES

L'ampleur, la durée et la persistance de la crise des économies occidentales, l'importance et la rapidité de diffusion des nouvelles technologies ont provoqué beaucoup d'inquiétude, de frustration et d'incertitude face à l'avenir. Tout le monde sait bien qu'il faut changer les façons de faire et les façons de concevoir. Il faut changer, s'adapter, et vite. Rien qu'à y penser, c'est déjà traumatisant. On vient tout juste d'apprendre correctement une façon de gérer, d'enseigner, de se développer, de construire, qu'il faut changer tout cela. Il faut quitter ce territoire bien connu mais moins fertile pour en rechercher un autre plus prometteur. Cela suppose des modifications substantielles des comportements.

L'irruption de phénomènes bien connus pousse d'ailleurs à la réflexion: développement démographique en net ralentissement, stabilisation et même diminution de la demande de services de formation de la clientèle régulière, modifications notables des cheminements de clientèles, saturation des grands appareils de services publics, ralentissement et, dans certains cas, recul majeur des investissements dans le secteur public, baisse de recrutement dans les industries à hautes exigences de qualifications, etc.

Le développement massif et accéléré du réseau des cégeps dans les années 1970 se retourne donc et inverse sa force motrice, un peu comme si les vecteurs du progrès et du développement quantitatif des cégeps étaient devenus pour ainsi dire négatifs dans les années 1980.

DES QUESTIONS SURGISSENT

Ainsi, le chômage croissant de certaines catégories de diplômés, l'obligation pour plusieurs d'entre eux de se satisfaire d'emplois exigeant des qualifications et une formation bien inférieures à celles qu'ils possèdent, la dégénérescence de secteurs entiers de débouchés, la mutation rapide de certains secteurs traditionnels, l'émergence de domaines technologiques nouveaux semblent déstabiliser le bel équilibre du système qui semblait immuable il y a à peine cinq ou dix ans.

La première réaction devant ce pan d'inconnues qui grandit, c'est de dénoncer l'enseignement supérieur, notamment l'enseignement professionnel collégial. **Pourquoi continuer à structurer des programmes de formation dont les contenus sont si vite dépassés par les exigences du marché de l'emploi? Pourquoi hésiter à concentrer les efforts et les ressources dans les secteurs en émergence? Pourquoi n'est-on pas plus directifs auprès des clientèles étudiantes en les empêchant de cheminer dans les voies traditionnelles qui ne conduisent nulle part? Pourquoi rendre l'enseignement collégial plus accessible alors que le marché du travail ne peut absorber qu'une portion de diplômés? Pourquoi faut-il continuer à payer si cher pour accroître le nombre de diplômés chômeurs et, par voie de conséquence, frustrés?** Voilà quelques-unes des questions brutales que vous devez sans doute entendre régulièrement.

Selon moi, la plus mauvaise réponse à donner à toutes ces questions serait la suivante: la mission de l'enseignement collégial est une mission essentiellement éducative et culturelle; par conséquent, le collège doit se maintenir au-dessus des contingences et des problèmes quotidiens dans lesquels se débat le commun des mortels.

Une autre mauvaise réponse à ces questions serait de mettre de côté la mission éducative et culturelle des cégeps et de les lancer dans le court terme en les substituant à d'autres instances. Selon moi, une bonne réponse à ces questions, c'est d'accorder cette mission des cégeps aux exigences du temps présent. Si le cégep accepte de donner cette réponse, il lui faudra changer pour qu'il puisse demeurer ce moteur formidable de développement culturel, social et économique.

DE QUELS CHANGEMENTS S'AGIT-IL?

Depuis quelques années, des changements majeurs se sont produits dans notre société. Ils ont affecté tant l'environnement de nos institutions que leur milieu interne.

Voyons à l'intérieur des cégeps d'abord.

Le financement des cégeps n'est plus ce qu'il était. Les restrictions successives ont modifié considérablement les modes d'allocations des ressources et centré les gestionnaires sur des tâches de contrôle, délaissant ainsi des tâches de planification et de développement. La rareté des ressources a transformé évidemment le comportement et les attitudes des bureaucraties ministérielles. Ainsi, entre le discours du Ministère prônant une plus grande autonomie des institutions et la pratique des fonctionnaires, s'empilent des directives de plus en plus nombreuses et tatillonnes, des normes de plus en plus étroites, des exigences de plus en plus précises qui sapent souvent la marge de manoeuvre des cégeps supposément autonomes.

Les clientèles des cégeps se sont également modifiées, se sont transformées petit à petit, au rythme de la pénétration et de la diffusion du discours sur le concept de l'éducation permanente. Il y a de moins en moins d'étudiants réguliers dont la tâche principale est d'étudier. Travail à temps partiel, études à temps plein. Travail à temps plein et études à temps partiel. Retour massif d'adultes aux études collégiales. Abandon temporaire des études, pour y revenir

mieux orienté un peu plus tard. Les clientèles ont changé mais les structures d'accueil et les cheminements éducationnels n'ont pas beaucoup évolué: ils ont été conçus pour la clientèle régulière, jeune, et en poursuite continue de leur scolarisation. Les personnels des cégeps se sont modifiés considérablement. Le corps professoral a vieilli. Il est plus scolarisé. Les besoins de perfectionnement s'accentuent. La recherche de nouvelles motivations devient maintenant une nécessité. La quantité d'emplois précaires pour les jeunes professeurs augmente, alors qu'il faudrait préparer la relève. L'importance de ces changements qui se sont produits chez les personnels des cégeps impose une révision des modes de gestion des ressources humaines.

La société est également en pleine évolution, je dirais même, en mutation. La raison que l'on invoque très souvent est le virage technologique. Or, des virages technologiques, il y en a eu plusieurs au cours du temps. Ce qui caractérise ce virage-ci par rapport à ceux-là, c'est la rapidité de diffusion, d'implantation et d'utilisation de la technologie des microprocesseurs dans tous les secteurs de l'activité humaine. On a moins le temps de s'y adapter. Est-il besoin de dire que d'autres virages technologiques arriveront, de plus en plus vite, laissant de moins en moins de place et de temps à l'adaptation. Ce changement sociétal que l'on attribue au virage technologique et tous les autres changements brutaux, inattendus et imprévisibles qui surviendront inévitablement, commandent une réflexion sérieuse sur les changements à apporter aux méthodes d'enseignement, aux programmes de formation et conséquemment, sur la planification du développement des cégeps.

Depuis maintenant 20 ans, les 44 cégeps s'efforcent de se doter d'une spécificité propre. Par instinct de préservation, par souci d'excellence également, les cégeps ont érigé tout à fait involontairement des barrières entre les niveaux d'enseignement. L'impact est considérable. Le secondaire est à la remorque du collégial, et l'univesitaire impose ses exigences au collégial. La tentation est grande de la part des universités d'ajouter les propédeutiques qu'ils jugent nécessaires ou de rapatrier l'année universitaire qui a été cédée aux cégeps en 1967. De plus, les universités ont développé une quantité fantastique de programmes de certificat, dont plusieurs sont de niveau du collégial. L'étudiant, dans ce système stratifié, rigide et compartimenté, est pénalisé. Des changements s'imposent en ce domaine. L'harmonisation des niveaux d'enseignement, l'établissement de passerelles bien définies et réalistes entre les niveaux, constituent une tâche urgente qui présuppose, bien sûr, des changements d'attitudes et de comportements, mais surtout une concertation entre les agents éducatifs de tous les niveaux d'enseignement.

LA MISSION DES CEGEPS ET LA PROCHAINE DÉCENNIE

Préparer à la vie active, c'est beaucoup plus que de préparer à l'exercice d'un emploi. C'est un ensemble très complexe d'aptitudes et d'habiletés que l'on doit posséder pour réussir pleinement son insertion sociale et professionnelle.

Faut-il, pour renouveler et resserrer les liens entre l'enseignement collégial et la vie active, entre le cégep et son milieu, procéder à une professionnalisation plus poussée des contenus de formation? Faut-il, en d'autres termes, faire coïncider finement les contenus de formation et les exigences immédiates du marché du travail?

À cette question, je réponds non. Il faut cependant s'assurer que les mots, eux-mêmes, ne sont pas piégés. Si l'on entend par cette professionnalisation accrue un processus qui rendrait plus spécialisée, plus « pointue », plus étroite la préparation à la vie active, et préparerait à court terme à l'exercice d'emplois définis étroitement, je considère qu'il faut répéter avec force que telle n'est pas la mission des cégeps et que telles ne sont pas davantage les exigences de la réalité dans laquelle oeuvreront les diplômés. Ce type de formation convient cependant très bien aux adultes qui ont déjà reçu une formation initiale large et fondamentale et qui reviennent au cégep chercher un complément de formation spécialisée par le biais de programmes courts ou d'une formation sur mesure.

Par contre, si l'on entend par professionnalisation plus poussée, un rapprochement entre le cégep et les réalités de la vie active, une ouverture plus grande des départements des cégeps aux divers milieux professionnels, je crois vraiment qu'il faut accroître le caractère professionnel des contenus de formation.

Dans le premier cas, on diminuerait la mobilité et la capacité de renouvellement des diplômés. Faut-il rajouter que dans une période de mutation technologique comme celle que nous traversons, l'enseignement collégial devrait, plus qu'en tout autre temps, accentuer le caractère large, ouvert et fondamental des formations. La pléthore d'exigences imprévisibles de la vie professionnelle des diplômés commande de leur procurer des apprentissages transférables et multiplicateurs plutôt que des apprentissages à jeter après usage.

Le rapprochement et l'interfécondation de l'enseignement collégial et des réalités de la vie active supposent cependant des changements de mentalité et appellent des redressements urgents. Il faut rendre notre système d'enseignement collégial capable de s'ajuster aux changements culturels, sociaux et économiques, capable d'assumer les mutations technologiques, sensible et perméable aux nouvelles

clientèles et à des besoins changeants. Il y a là tout un défi à relever par les personnels des cégeps. Ce défi consiste, en définitive, à rendre le cégep en mesure de « coloniser » le futur. Ce n'est certainement pas le degré de profondeur et de généralité des contenus qui fait ici problème; c'est plutôt le caractère « inadapté » et « décroché » qui leur donne parfois la fausse apparence de profondeur et de généralité. Ce qu'il faut changer aussi, c'est le peu de capacité que possède un cégep d'accueillir des clientèles dites non traditionnelles et de répondre, dans son organisation quotidienne, à leurs besoins qui sont aussi non traditionnels.

LE FINANCEMENT DES INSTITUTIONS COLLÉGIALES

La rationalisation des ressources et leur redéploiement ont, depuis quelques années déjà, remplacé la dynamique de croissance et d'ajout de ressources. Les cégeps, comme tous les autres établissements de services publics, doivent compter sur le soutien des fonds de l'État pour assurer leur développement. Le temps est révolu où la détermination de besoins nouveaux entraînait automatiquement l'injection de ressources nouvelles. Le message gouvernemental passé et présent est clair désormais: il faut **faire plus avec relativement moins de ressources.** Peut-être faudrait-il plutôt décider dans certains cas de **faire autre chose, autrement.**

Aussi, faut-il éviter de développer les cégeps par voie de « sédimentation » où les programmes nouvellement implantés se superposent aux anciens. Je rejoins ici un des messages importants de la Commission de l'enseignement professionnel dans son rapport 1984-1985.

Cette réalité commande désormais un changement d'attitude et de mentalité face au développement des cégeps. Il est donc essentiel que chaque cégep s'arrime au réseau, détermine correctement la place qu'il doit y occuper et évite de se considérer capable d'assumer l'entière responsabilité du réseau dans sa localité par des programmes de plus en plus nombreux et de plus en plus diversifiés. Il faut bien sûr rationaliser en ce domaine, il faut regrouper, consolider, retrancher, réviser ou rafraîchir, ajouter des programmes dans plusieurs secteurs de formation. Il faut le faire en s'assurant que, à l'échelle du réseau, un équilibre est conservé et sera protégé. De là, l'exigence que la Commission de l'enseignement professionnel en 1984-1985 faisait au Ministère en ce qui concerne l'élaboration d'un plan de développement national basé sur les plans de développement de chacun des cégeps et de leurs secteurs en émergence.

CONTINGENTEMENT ET ACCESSIBILITÉ AU COLLÈGE

Je rappelle ici une des questions que je formulais au début:

Pourquoi n'est-on pas plus directifs auprès des clientèles étudiantes en les empêchant de cheminer dans les voies traditionnelles ou des programmes qui ne conduisent nulle part?

Il faut éviter, en ce domaine, de jouer aux apprentis sorciers en concluant trop vite que la diminution des débouchés signifie l'inutilité définitive de tel programme de formation. Simultanément, il faut avoir le courage et la lucidité de faire tous les choix qui s'imposent. Ainsi, la généralisation du contingentement exigerait des données beaucoup plus sûres concernant les évolutions à moyen et à long termes du marché de l'emploi. Cette pratique supposerait aussi que l'on abandonne le caractère polyvalent et fondamental des programmes de formation. Or, tout le monde sait parfaitement qu'un professeur de cégep peut faire autre chose qu'enseigner, qu'un avocat peut faire autre chose que plaider alors que bien des fonctions, notamment député, président de syndicat ou d'organisme, directeur de l'éducation permanente dans un cégep, ne diposent pas de leur filière spécifique de formation. La généralisation des pratiques de contingentement risquerait une plus grande balkanisation des disciplines et pourrait raffermir le caractère « pointu », spécialisé et étanche de la plupart des contenus de formation.

Il faut donc éviter cette pratique du contingentement à grande échelle, tabler davantage sur la transparence et la bonne diffusion de l'information sur ce que nous savons du présent et de l'avenir prévisible du marché de l'emploi. Ce qui est détestable, c'est que des individus choisissent, par ignorance et comme par inadvertance, des secteurs de formation aux débouchés restreints. Sur ce point, il faut changer vite, en mettant toute l'importance sur le bien de l'étudiant au lieu de tenter de conserver un certain niveau d'emploi dans tel ou tel département. Je crois qu'à cet égard, le message de la Commission en 1984-1985 est encore tout à fait actuel.

Concernant l'accessibilité aux études collégiales, j'avais formulé une autre question au début de mon exposé. Elle mérite d'être reprise maintenant car elle est porteuse d'une stratégie odieuse qui pourrait certainement être très bien reçue par un gouvernement particulièrement bien « branché » sur les milieux d'affaires et de commerce.

Cette question, je la reprends:

Pourquoi rendre l'enseignement collégial plus accessible, alors que le marché du travail ne peut absorber qu'une portion de diplômés?

Selon moi, ce serait là une des plus mauvaises décisions à prendre. Elle menacerait certainement notre capacité collective de participer à la reprise et compromettrait sans nul doute les progrès culturels, sociaux et économiques déjà accomplis. En période de changement, le meilleur investissement personnel et collectif demeure l'amélioration et l'accroissement du potentiel de ressources humaines qualifiées. Le Québec aura besoin, dans les années qui viennent, du plus grand nombre de personnes possible solidement formées, éclairées, créatives, polyvalentes, entreprenantes, responsables et surtout à l'abri des « propagandes ».

DE CERTAINS CRÉNEAUX DE DÉVELOPPEMENT DES CEGEPS

Pour conclure, j'aimerais porter à votre attention une liste de chantiers à ouvrir et de terrains en jachère, à exploiter par les cégeps au cours des prochaines années.

1. Il y a lieu d'élever encore davantage les taux de passage du secondaire au collégial. Les missions d'accessibilité et de démocratisation de notre système d'enseignement postsecondaire ne sont pas accomplies.
2. Il faut élaborer des grilles de passage et des programmes qui permettent aux diplômés du secondaire professionnel d'accéder au collégial professionnel.
3. Il faut assurer un véritable continuum de formation entre le collégial professionnel et les programmes universitaires.
4. Il faut améliorer l'accès des adultes aux études collégiales.
5. Il faut distinguer suffisamment les différences qui existent entre les besoins des clientèles jeunes, en formation initiale, et les besoins des clientèles adultes, en termes de programmes différents et de pédagogie différente. Il ne faut pas essayer de tout fondre dans un même creuset car, ce faisant, il sera impossible de répondre correctement à ces diverses clientèles.
6. Il faut favoriser le développement et l'implantation du concept de programmes plus intégrés par la pédagogie et non par les notions. Intégration pédagogique donc, et non pas notionnelle, par des regroupements multidisciplinaires, par des comités pédagogiques modulaires consultatifs aux divers départements concernés.
7. Il faut trouver les voies de développement des autres missions non officielles des collèges tels l'éducation des adultes, la recherche, la formation socio-communautaire, les services aux collectivités, la participation à des projets de développement régional, la coopération internationale en éducation.
8. Il faut déterminer des créneaux de concertation et de collaboration entre les cégeps en ce qui concerne, notamment et entre autres, le perfectionnement des personnels, les ententes particulières relatives à des projets de formation à l'éducation des adultes, le développement de programmes de formation.
9. Il faut rendre les cégeps accueillants aux nouveaux Québécois d'origines diverses, en développant des programmes compensatoires et des politiques institutionnelles concernant l'accueil et la présence de clientèles constituées d'ethnies diversifiées, afin d'intégrer les Néo-Québécois à notre culture dans le respect de la leur. Il faut, à cet égard, rendre nos institutions ouvertes, sensibles et réceptives à ce type de clientèle en la considérant comme un enrichissement précieux à la culture québécoise.

Les cégeps doivent changer, évoluer.

Doivent-ils subir ces changements, s'y conformer ou plutôt doivent-ils les prévoir, les assumer à l'avance, les susciter même?

Ne devrait-on pas attendre des cégeps qu'ils soient davantage le ferment même de leur évolution?

ORBITE SUR L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL PROFESSIONNEL

Par Éric Labelle,
Étudiant au cégep de Sherbrooke.

Je suis présentement étudiant en informatique 3e année au collège de Sherbrooke. Auparavant, j'ai eu l'occasion d'étudier un an en technique forestière au cégep de Rimouski. Avant de pouvoir cerner les problèmes vécus au collégial professionnel, il me semble important de revoir les buts de l'enseignement collégial.

L'enseignement collégial est-il axé en fonction du marché ou de l'individu? Est-ce que l'enseignement collégial doit instruire en fonction des exigences du marché du travail ou instruire en fonction de l'individu, de son développement intégral et spécifique? En fait, il s'agit d'orientations que l'on veut donner à notre société. Selon l'axe que l'on choisira, on déterminera différents problèmes dans notre analyse.

Les cégeps ont vingt ans; beaucoup de progrès ont été faits pour l'éducation. Par contre, il subsiste bien des problèmes et c'est dans l'optique d'une critique constructive que j'essaierai d'en cerner quelques-uns à travers les structures de l'enseignement.

Les programmes, avec leurs orientations et leurs structures, sont déterminants. Ils orientent la formation, la façon de penser, la carrière des individus. Au secteur professionnel, les programmes se subdivisent en trois parties correspondant aux années.

En première année, on nous enseigne les principes fondamentaux, la logique propre à chaque discipline. La deuxième année inculque des principes de fonctionnement, une méthode de travail. En troisième année, on voit les domaines d'application. Cette troisième année de formation technique est la plus chargée et souvent la plus intéressante « TILT ».

Cette structure est trop stricte et mal équilibrée. Des problèmes d'intérêt et de motivation (dus à des sessions trop chargées, des cours désabusants, formation inadaptée à l'individu) découlent abandons, échecs...

Les programmes devraient être plus souples et permettre une connaissance critique, une vision globale, intégrer la spécificité de chaque étudiante et étudiant.

Par exemple, avoir la possibilité d'intégrer à un DEC en informatique des cours de sociologie, psychologie ou électronique. Qu'est-ce qui m'en empêche, me dira-t-on? Les pressions sociales, ma condition financière, la crainte de ma dette, la hâte d'être actif dans la société, de faire de l'argent, ... Bref, il me faudrait du temps, de l'aide, des conditions d'études propres à cela.

Les cours ont leurs problèmes aussi. Pour la plupart, c'est très bien. La matière passe, la communication est bien établie entre les professeures et professeurs et les étudiantes et étudiants. MAIS, outre les contraintes physiques (locaux, (air, espace), horaire, équipement...), il y a certains problèmes.

On rencontre ici des problèmes humains; des groupes non motivés/motivants, des professeures et professeurs non motivés/motivants, non qualifiés, surchargés, non compétents protégés par une sécurité d'office.

Pour combler ces lacunes, on devrait intégrer des mécanismes d'évaluation, tant pour les professeurs que pour les cours et les programmes. Donner aussi aux intervenants, les pouvoirs de modifier et de construire selon les problèmes spécifiques rencontrés.

Le contexte social influence grandement l'éducation. Le virage technologique a déterminé des secteurs gagnants, au détriment surtout des sciences et techniques humaines. Le virage technologique exige que l'apprentissage soit de plus en plus spécialisé, ce qui cause certains problèmes tels: adaptation des programmes, achat d'équipements spécialisés, recyclage des professeures et professeurs. À ce virage technologique correspond un virage économique (attribution des argents), qui de plus en plus (tout ou moins comme toujours) oriente l'éducation collégiale.

Les microsociétés que sont les cégeps sont de plus en plus amenées à établir des liens avec les entreprises, le milieu du travail, la macrosociété. Cette orientation répond aux besoins des différents intervenants, les étudiantes et étudiants (par leur participation active à la société, la valorisation de ce qu'ils font), les enseignantes et enseignants, les administrations, l'État, l'entreprise, tous pour bien des raisons. Le fil d'Ariane étant fort bien amorcé.

Par contre, j'espère bien que l'entreprise privée ne prendra pas la bride de l'éducation. Après les curés, l'État... l'entreprise privée?

Je crois important que l'enseignement collégial ne soit pas axé sur le marché (la demande, le productivisme), mais bien qu'on l oriente en fonction des individus pour leur vie présente et future. Je crois, d'ailleurs, à l'importance de distribuer les pouvoirs décisionnels, à l'intérieur des institutions.

J'imagine la relativité de ce qui existe, « j'entre-sens » ce qui pourrait être!!!

LES BESOINS DU PERSONNEL DE SOUTIEN

Par Jacques Pétrin,
technicien en travaux pratiques, laboratoire de biologie, cégep Ahuntsic.

Le personnel de soutien des cégeps regroupe plusieurs catégories de salariées et salariés, par exemple: le personnel manuel ou ouvrier, administratif, le personnel de secrétariat, paratechnique et technique.

Plusieurs membres du personnel de soutien ont fait leurs études dans un cégep ou sont actuellement en formation dans un cégep, dans le cadre de l'éducation permanente.

Nous croyons donc que le personnel de soutien a un mot à dire quant à la pédagogie, mais également quant aux services à rendre à la clientèle étudiante de jour, de soir et à la population. Celui-ci peut porter un regard critique particulier sur certains objectifs de formation ainsi que sur les contenus de cours de formation professionnelle.

Qui sont ces salariées et salariés de personnel de soutien qui ont suivi leur formation dans les cégeps? Ce sont les techniciennes et techniciens en documentation, informatique, administration, électronique, arts graphiques, travaux pratiques dans plusieurs spécialités (biologie, chimie, électronique, radiologie, réadaptation, physique, etc.), ainsi que des secrétaires de direction ou secrétaires classe I.

Depuis plusieurs années, nous vivons une accélération du processus d'informatisation des cégeps, par exemple: création de plusieurs centres spécialisés et/ou corporations ou sociétés annexés plus ou moins à un collège.

De plus, on constate que les nouvelles technologies amènent des changements de programmes. Tous ces changements technologiques entraînent l'achat de nouveaux équipements qui sont nécessaires à la formation, pour que celle-ci corresponde aux besoins d'aujourd'hui, en 1987. Il faut savoir que ces équipements sont souvent très coûteux et vite désuets.

Dans certains cas, ça peut entraîner une modification dans le nombre de collèges qui ont à dispenser cette formation.

La question du recyclage est généralement reconnue comme essentielle pour le personnel enseignant, autant par le Gouvernement que par les administrations locales.

Qu'en est-il pour le personnel de soutien? Très souvent, rien n'est acquis.

Les programmes ont suivi l'évolution des changements technologiques. Comment croyez-vous que le personnel de soutien s'adaptera à ces modifications, n'ayant pas de recyclage et, souvent même, pas la possibilité de donner son point de vue sur le contenu et sur l'organisation du travail (participer, à l'occasion, à des réunions du département et/ou du service)?

Le personnel de soutien et l'organisation du travail

Dans le secteur des services, nous sommes pour les « dirigeants » et pour d'autres catégories de travailleuses et travailleurs, le maillon le moins important, sans pouvoir et sans crédibilité sur des questions autres que le travail immédiat.

Impensable d'entendre le personnel de soutien parler de pédagogie, de qualité des services; c'est presque considéré comme une hérésie par les patrons et également par d'autres catégories de travailleuses et travailleurs.

Il en est de même des sortantes et sortants arrivant sur le marché du travail. Très peu souvent, les collèges consultent ou questionnent les sortants dans une spécialité afin d'avoir leur opinion quant aux contenus de cours et d'évaluer si la formation qu'ils ont acquise correspond bien à leurs besoins vécus sur le marché du travail. La consultation se fait très souvent auprès des entreprises afin de connaître leurs besoins spécifiques, et non pas auprès des travailleuses et travailleurs.

Budget de perfectionnement

Actuellement, le budget de perfectionnement reconnu dans la convention collective du personnel de soutien est de 36,00 $ par salarié à temps complet, dont 12,00 $ servent au recyclage des salariées et salariés visés par les nouvelles technologies.

Lors de la dernière ronde de négociations, la partie patronale (Comité patronal de négociation des collèges, composé de représentantes et représentants de la Fédération des cégeps et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la technologie) n'a jamais voulu reconnaître que le recyclage des personnels face aux nouvelles technologies était exclusivement sa responsabilité.

À noter que cette reconnaissance a été acquise pour le personnel de soutien des commissions scolaires (clause 8-7.06) CEQ.

« Le salarié dont les tâches sont modifiées à l'occasion de l'implantation d'un changement technologique reçoit, si nécessaire, eu égard à ses aptitudes, l'entraînement ou la formation appropriés; tel entraînement ou formation est aux frais de l'employeur et est dispensé normalement durant les heures de travail. »

POURQUOI LA FÉDÉRATION DES CEGEPS N'A-T-ELLE PAS VOULU RECONNAITRE, LORS DE LA DERNIÈRE NÉGOCIATION, QUE C'ÉTAIT LA RESPONSABILITÉ DES CEGEPS DE VOIR AU RECYCLAGE DES PERSONNELS DE SOUTIEN ET CE, SUR LE TEMPS DE TRAVAIL?

QUAND LES CEGEPS DÉCIDERONT-ILS D'INVESTIR DANS LE RECYCLAGE DES PERSONNELS?

LES RESSOURCES HUMAINES NE SONT-ELLES PAS PLUS IMPORTANTES QUE LES SYSTÈMES INFORMATIQUES?

Textes de: Louise Lacour-Brossard
Paul Lavoie
Pierre Cabana

LA FORMATION PRÉUNIVERSITAIRE EN SCIENCES HUMAINES

Par Louise Lacour-Brossard,
Professeure d'histoire au collège Édouard-Montpetit, coordonnatrice de département et présidente de la Commission pédagogique

Parler de formation préuniversitaire au cégep implique nécessairement que l'on parle du programme de sciences humaines. En effet, c'est, de loin, le programme le plus populeux du réseau collégial. Il compte un peu plus de 25 % des étudiants à temps complet, alors que le deuxième programme préuniversitaire le plus populeux, celui de sciences, en compte 17 %.

L'ACTUEL PROGRAMME DE SCIENCES HUMAINES

Le programme, d'une durée de 4 sessions, a pour objectif clairement défini, sinon atteint, de préparer les étudiants à des études universitaires dans les différentes branches des sciences humaines. Il regroupe les étudiants inscrits dans les orientations: droit, géographie, histoire, philosophie, sciences de l'éducation, sciences sociales et sciences de l'administration. Les orientations correspondent aux programmes universitaires visés par les étudiants et n'impliquent pas nécessairement une formation spécifique dans ces domaines au niveau collégial. Les études débouchent sur l'obtention d'un DEC en sciences humaines sans mention de l'orientation spécifique choisie par l'étudiant.

Jusqu'à maintenant, il n'a jamais existé de programme provincial en sciences humaines. On se rappellera que le régime pédagogique provisoire (1967) avait, en ce qui concerne les programmes préuniversitaires, établi des règles fort générales et laissé à chaque collège la responsabilité de les déterminer localement. Les collèges durent toutefois tenir compte des prérequis universitaires. Or, les facultés de sciences humaines n'imposèrent guère de contraintes; depuis plusieurs années, aucun programme universitaire, sauf celui de psychologie, n'exige que l'étudiant ait suivi au niveau collégial des cours de sciences humaines. Les seuls prérequis, quand il y en a, concernent les cours de mathématiques. En sciences humaines, les collèges purent donc aménager localement et fort librement les études dans ce programme, en fonction de leurs propres orientations et ressources. Une évolution inverse s'est produite dans le programme de sciences où les universités exigèrent de plus en plus de prérequis; cela eut pour effet d'exclure du programme toutes les autres disciplines et de déterminer un curriculum d'études largement uniforme d'un collège à l'autre.

La très grande initiative laissée à chaque collège dans l'organisation des études en sciences humaines créa des pratiques fort différentes d'une institution à l'autre. Les unes permirent un libre choix à l'étudiant qui bâtit son programme en fonction de ses intérêts et besoins. D'autres imposèrent un cheminement académique; dans ces cas, la clientèle étudiante fut divisée selon les orientations universitaires visées et chaque groupe se vit déterminer un programme spécifique. Finalement, certains collèges adoptèrent une formule mixte: ils imposèrent certains cours, laissant les autres au choix de l'étudiant. La diversité de l'organisation des études en sciences humaines est accrue encore davantage par la multitude des cours qui peuvent figurer dans le programme. En effet, treize disciplines différentes y sont présentes, chacune offrant plusieurs cours (jusqu'à 10 dans certains cas). De plus, tous les cours de sciences humaines sont considérés de même niveau, aucune séquence ou prérequis ne les lie les uns aux autres. On constate donc une énorme multiplicité de choix possibles dans la détermination des 12 cours crédités en concentration.

Il en résulta une diversité quasi infinie des cheminements individuels des étudiants, si bien que le même DEC en sciences humaines couronne des agencements de cours très variables. Un relevé des dossiers scolaires des diplômés en sciences humaines de sept cégeps a découvert 439 cours différents crédités en concentration et 434 combinaisons de disciplines. On ne retrouva même pas une combinaison qui regroupait une portion significative des étudiants; la combinaison la plus fréquente de cours, même pas de disciplines, touchait seulement 82 étudiants, soit 8 % de l'échantillonnage.[1]

Il importe de mentionner ici que cette situation pédagogique eut nécessairement des répercus-

sions sur la répartition dans les différents collèges, des effectifs professoraux de chacune des disciplines de sciences humaines. En effet, la variété des aménagements locaux créa, dans chaque institution, un nombre fort variable de charges d'enseignement dans chacune des disciplines. Presque partout les psychologues sont les plus nombreux, mais il n'y a pas de constance en ce qui concerne les autres disciplines. Ici, les historiens se sont taillé une place confortable; là, leur nombre se rétrécit comme peau de chagrin; ailleurs, c'est la chaise musicale annuelle, rythmée par les modes et les changements d'humeur des choix étudiants. Cette disparité locale des effectifs professoraux selon les disciplines eut un effet non négligeable sur les décisions relatives à la révision provinciale du programme de sciences humaines.

Il ressort nettement de ce qui précède un constat d'éclatement de la formation collégiale en sciences humaines. Cette lacune fut d'ailleurs la pierre angulaire des critiques et des projets de révision de ce programme, question que nous allons maintenant aborder.

LE PROCESSUS DE RÉVISION DU PROGRAMME

La remise en question et les projets de révision des études collégiales, dont celles de sciences humaines, se trouvent sur la sellette depuis un bon moment. Dès 1978, le gouvernement du Québec publie un livre blanc: *« Les collèges du Québec. Nouvelle étape »*. Dans ce document se dessinent un bilan sommaire de l'enseignement collégial ainsi que de nouvelles orientations. À l'égard du secteur préuniversitaire, on y propose l'adoption de programmes provinciaux et l'inclusion de cours obligatoires. Les sciences humaines s'y méritent les remarques suivantes:

« ... elles devront se libérer des impasses de l'émiettement et du papillonnage. Un apprentissage des connaissances de base exigera... que l'on introduise plus de cohérence dans ces programmes de façon à ce que le candidat en sciences humaines soit, lui aussi, préparé de façon ordonnée au monde du savoir qu'il a choisi. » [2]

Après une longue phase de discussion et de consultation, l'adoption en 1983 du Règlement sur le régime pédagogique du collégial (RRPC) vient concrétiser les intentions gouvernementales sur l'organisation de l'ensemble des études. La structure et l'encadrement des programmes de formation sont précisés, notamment ceux du secteur général où désormais les 2/3 des cours de concentration seront déterminés par le Ministre, l'autre tiers par les collèges. L'élaboration de programmes provinciaux devra donc se réaliser.

Avant même l'adoption du Règlement sur le régime pédagogique, une réflexion sur la révision du programme de sciences humaines avait commencé. Un groupe de travail, mandaté par la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) proposa, en 1983, un premier projet de programme provincial basé sur l'approche thématique. [3] N'ayant été ni impliqués, ni consultés, les professeurs de sciences humaines s'opposèrent à ce projet parce qu'il éliminait l'approche disciplinaire dans laquelle ils voyaient une richesse à conserver. La DGEC retira ce projet.

La relève fut prise par l'assemblée des coordonnateurs provinciaux de sciences humaines. Au prix d'un laborieux travail, ils parvinrent à s'entendre sur un projet de nouveau programme. Ce travail fut effectué en concertation avec les professeurs de sciences humaines par l'intermédiaire des comités provinciaux réunissant, par discipline, un délégué par collège. La tâche n'était pas facile; il fallait préciser les objectifs de formation, le curriculum provincial d'études et les concilier avec une multitude de programmes locaux, tout en évitant de chambarder des effectifs professoraux fort disparates, selon les disciplines et les collèges. La solution en fut évidemment une de compromis.

Le travail des coordonnateurs provinciaux fut soutenu par la DGEC qui, à l'automne 1985, soumit à la consultation du milieu, un projet d'orientation de la concentration en sciences humaines. Ce projet reprenait à peu près textuellement celui soumis par l'assemblée des coordonnateurs provinciaux. La réception fut plutôt mitigée: le Conseil des collèges [4] et le regroupement des directeurs des services pédagogiques émirent de sérieuses réserves, déplorant particulièrement sa trop grande souplesse et l'insuffisance des normes provinciales.

La DGEC continua néanmoins de défendre le projet, fruit d'un laborieux compromis entre les coordonnateurs de sciences humaines. Finalement, au printemps 1987, le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science fit connaître la position du gouvernement et dévoila les orientations ministérielles sur la révision de la concentration en sciences humaines au niveau collégial [5]. Les orientations s'inspiraient largement du projet des coordonnateurs soutenu par la DGEC.

Quelles sont donc les orientations retenues à l'égard du nouveau programme, dont l'implantation est prévue pour l'automne 1989?

LE NOUVEAU PROGRAMME

Déplorant l'absence de cadre formel dans laquelle il voit la principale lacune et la source des problèmes des études en sciences humaines, le document ministériel fixe comme objectif l'établissement d'un programme structuré et généralisé. Il précise que le programme sera concentré sur les savoirs fondamentaux et la méthodologie propres aux sciences

humaines, tout en conservant la souplesse requise pour répondre aux besoins personnels de l'élève. Il faudrait ajouter que la souplesse évoquée vise aussi à permettre à chaque institution un certain ajustement aux ressources professorales disponibles dans chaque discipline.

Le nouveau programme fixe la concentration à 28 unités: une augmentation de 4 unités (2 cours) par rapport à la situation actuelle. Malgré cette amélioration, les exigences du programme de sciences humaines se maintiennent en deçà de celles du programme de sciences, fixées à 32 unités. Les coûts budgétaires impliqués expliquent probablement le frein à une hausse plus importante du nombre d'unités dans la concentration de sciences humaines.

L'étudiant devra désormais obtenir 20 unités dans le bloc ministériel et 8 dans le bloc des cours au choix des établissements. Le bloc ministériel comprend 4 unités obligatoires (2 cours): 2 en méthodologie des sciences humaines et 2 en « Méthodes quantitatives ». Ce dernier cours est sous la responsabilité partagée des départements de mathématiques et de sciences humaines. Les 16 autres unités (8 cours) seront choisies parmi une liste de 40 cours comprenant 4 cours pour chacune des 10 disciplines suivantes: géographie, histoire, civilisations anciennes, psychologie, sciences de la religion, anthropologie, économie, sciences politiques, sociologie et administration. Tous ces cours devront initier l'étudiant à l'une des trois dimensions suivantes: le monde, la société, l'individu. Quant aux cours d'établissement, l'étudiant choisira 8 unités (4 cours) parmi une autre liste d'une cinquantaine de cours relevant des 10 disciplines déjà mentionnées ainsi que de la philosophie, des mathématiques, de l'informatique et d'une langue seconde.

Les règles d'organisation suivantes devront être respectées dans la concentration: minimum de 4 disciplines de sciences humaines, maximum de 6 disciplines, maximum de 4 cours dans la même discipline.

On constate que cette nouvelle organisation n'implique pas de réelle uniformisation provinciale du curriculum scolaire des étudiants de sciences humaines. Aucun cheminement spécifique, aucune séquence n'est établi dans la formation. La marge de manoeuvre de chaque collège demeure donc importante. Néanmoins, le nombre de cours figurant dans l'annuaire de la DGEC sera moindre, bien qu'il en subsistera encore 42 pour le bloc ministériel et un peu plus pour les cours d'établissement.

La révision du programme implique celle de tous les cours pouvant y figurer. Chaque discipline est appelée à redéfinir ses cours en fonction des objectifs et orientations du nouveau programme. Cet exercice est maintenant engagé et l'échéance en a été fixée au mois de décembre de cette année. Il devrait en résulter davantage de cohérence entre les différents cours et disciplines. Quant à la concertation avec les universités, elle reste encore à faire.

CONCLUSION

À ce stade, il est difficile de prévoir les conséquences concrètes de l'implantation du nouveau programme de sciences humaines. C'est au niveau local, dans les pratiques pédagogiques concrètes, qu'en seront précisés les effets réels.

Les démarches institutionnelles pourraient s'inspirer des pistes présentées par le Conseil des collèges dans son rapport « *Enseigner aujourd'hui au collégial* »[6]: préciser le concept de formation fondamentale et les objectifs des études en sciences humaines sous l'angle intégrateur d'une véritable approche « programme ». L'implantation du nouveau programme devrait également se préoccuper des difficultés d'apprentissage d'une partie non négligeable de la clientèle étudiante inscrite en sciences humaines; il devient de plus en plus évident que des mesures s'imposent à ce niveau.

L'implantation du nouveau programme peut fournir un outil et une occasion aux institutions soucieuses d'améliorer la formation en sciences humaines. Espérons qu'elles s'en prévaudront.

NOTES

1) Coordonnateurs de sciences humaines. **Rapport d'étape sur le projet de réforme du programme au collégial**, S.I.N.E., février 1985, pp. 32-41. L'enquête a concerné les finissants de mai 1984 en sciences humaines des collèges Lionel-Groulx, Limoilou, Ahuntsic, Sainte-Foy, Saint-Hyacinthe, Maisonneuve et Vieux-Montréal.

2) Gouvernement du Québec. **Les collèges du Québec. Nouvelle étape.** Québec, 1978, p. 40

3) Gouvernement du Québec, ministre de l'Éducation, DGEC. **Orientations de la concentration en sciences humaines au niveau collégial.** Rapport du groupe de travail, 29 juin 1983, 39 p.

4) Conseil des collèges. **Les projets d'orientation des concentrations en sciences humaines et en sciences de la nature,** Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, 86-65, Québec, mars 1986, 48 p.

5) Gouvernement du Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. **La révision de la concentration en sciences humaines. Les orientations ministérielles**, 1987, 6 p.

6) Conseil des collèges. **Enseigner aujourd'hui au niveau collégial,** Québec, 1987, 74 p.

LA FORMATION PRÉUNIVERSITAIRE EN SCIENCES

Par Paul Lavoie,
Enseignant en mathématiques au cégep de Sherbrooke, coordonnateur provincial des programmes de mathématiques (1982-1985) pour le compte du Service des programmes de la DGEC.

Dès qu'on parle de sciences, on se retrouve dans un flou terminologique assez surprenant. Le mot « science » en est un auquel on accorde tellement de sens qu'on le trouve beaucoup moins compromettant au pluriel qu'au singulier... Aussi, cherche-t-on souvent à en limiter le sens par un complément déterminatif ou par un adjectif: on parle par exemple des sciences de la nature qu'on oppose facilement aux sciences humaines, comme si on pouvait comprendre la nature indépendamment des humains, ou encore, comme s'il y avait des sciences non humaines. Le mot est pourtant de nos jours démocratisé: « sciences juridiques » fait plus populaire que « droit ». Pourtant, le mot garde encore quelque vertu incantatoire, comme dans « sciences occultes » ou même « science-fiction ». L'appellation « sciences » n'est cependant guère contrôlée: dans les cahiers de l'enseignement collégial, on mentionne des cours en sciences de la parole, tandis que les journaux annoncent parfois des cours en sciences de l'assurance-vie.

Ne nous éloignons pas trop du sujet sur lequel on m'a demandé d'intervenir! Je dois en effet vous entretenir du programme préuniversitaire en sciences. Par mon introduction, j'ai voulu faire valoir que, pour ce qui est des mots qu'on utilise, le domaine dans lequel je vous propose une incursion, est déjà miné de difficultés. Vous me direz que, peu importe les mots, c'est le savoir qui compte. Je commencerai tout de même par certaines difficultés pédagogiques s'illustrant dans cette confusion avec laquelle on fait commerce de certains mots.

Le programme préuniversitaire en sciences comporte des cours de sciences de la nature, mais aussi des cours de mathématiques. Il ne peut en être autrement. Sciences de la nature et mathématiques entretiennent forcément des relations de bon voisinage. C'est tellement vrai que, pour beaucoup de nos étudiants, elles se mélangent. Pourtant, même si elles constituent deux types de sciences en ce sens qu'elles offrent un savoir organisé, elles sont très différentes. Les mathématiques sont axiomatiques: partant d'axiomes, de symboles, elles arrivent à des résultats en utilisant des règles logiques conventionnelles. La validité en mathématiques n'est pas soumise à l'interprétation empirique: c'est là ce qui les diffère des sciences comme la physique, la chimie, etc. Celles-ci cherchent à trouver un modèle décrivant le réel: elles y arrivent en s'appuyant sur l'observation et la classification de phénomènes, l'assertion d'hypothèses, puis leur contrôle expérimental.

La confusion est si vivace entre mathématiques et sciences que nos étudiants y appliquent des automatismes mathématiques, par ailleurs pas toujours compris. En somme, on pense que le réel se lit comme un théorème. Il faudrait dire plutôt que ce n'est pas tant nos étudiants que la société toute entière qui se plaît dans pareille confusion. Elle est en effet commode pour bien du monde. C'est d'abord beaucoup plus simple. De plus, socialement, cela permet à bien des discours d'acquérir à bon compte un petit air d'infaillibilité. Chacun a des nombres une certaine connaissance, au moins suffisamment pour en expérimenter leur implacabilité. Alors, un texte ou un discours qui en est truffé semble plus scientifique.

Comme vous le voyez, il s'agit là d'une difficulté formidable. Certes, le rapport entre mathématiques et sciences de la nature est un peu plus complexe que je l'ai laissé entrevoir, en particulier en ce qui touche la physique qui entretient avec les mathématiques une relation plus « constitutive » que applicative ». Résumons quand même en gros la difficulté. On doit d'une part, apprendre à nos étudiants un savoir utile et applicable portant sur des relations symboliques. D'autre part, on doit leur apprendre un savoir leur permettant de se donner des modèles de compréhension du monde, sans doute éphémères, peut-être pas aussi transcendants qu'on le voudrait, des modèles cependant satisfaisants jusqu'à preuve du contraire.

On accuse souvent nos étudiants d'être incapables d'appliquer les connaissances qu'ils rencontrent en un domaine particulier dans un autre domaine. Pour une fois qu'ils font des transferts de connaissances, ici des mathématiques aux sciences expérimentales, on les accuse de se tromper... On devrait prendre avec un grain de sel bien des critiques au sujet des étudiants. On oublie souvent qu'ils vivent dans la même société que la nôtre et que nous leur transmettons bien de nos mythes.

Abordons maintenant une autre difficulté. J'y arriverai en parlant plus précisément des disciplines qu'on situe dans le programme préuniversitaire en sciences. J'ai tenté plus tôt de démontrer que les mathématiques y occupaient un peu une place à part. À présent, parlons des autres disciplines. Si vous jetez un coup d'oeil aux ouvrages comparant, à l'échelle de notre planète, les programmes préuniversitaires de formation scientifique - secondaire ou collégial -, vous verrez qu'on y retrouve immanquablement les mêmes disciplines qu'ici: physique, chimie,

biologie, géologie. Même si le poids accordé peut varier de l'une à l'autre, l'ensemble tout au moins paraît homogène. Il se trouve des spécialistes pour expliquer que pareille similitude est le fait d'un copiage systématique pratiqué d'un pays à l'autre, de façon à se rapprocher d'un présumé idéal de formation développé dans le monde occidental.

Je ne veux pas entrer dans ce débat... Cela donne cependant l'occasion de m'attarder à une confusion qu'on peut être tenté d'entretenir sur le rôle respectif de chacune de ces disciplines. Cette confusion n'est d'ailleurs pas propre au seul programme de sciences. Dans notre système collégial, les enseignants jouent un rôle déterminant dans la fabrication des programmes, ce qui présente d'indéniables avantages. Mais, il y a un prix à payer: comme le poids de sa discipline est aussi source d'emploi, on arrive mal à démarquer ceux qui enseignent une discipline donnée de la discipline elle-même.

Cette confusion, elle s'illustre dans le discours extrême voulant que chacun des champs scientifiques soit égal. Il n'y a pas si longtemps, un groupe non négligeable d'enseignants s'est servi de ce principe pour en déduire que chacune des sciences de la nature devait conséquemment avoir un poids égal au sein de la concentration des sciences. Par un raisonnement analogue, certains affirment que, peu importe ce qu'on enseigne aux étudiants, ce qui compte, c'est qu'ils apprennent quelque chose. Voilà des énoncés pour le moins surprenants. Si toutes les sciences étaient égales, elles devraient être comparables. Or, elles portent sur des objets différents, et conduisent à des savoirs différents.

Cela m'amène donc à identifier une deuxième difficulté de notre enseignement, aussi bien en sciences qu'ailleurs. D'instinct, on sent qu'un enseignement compartimenté n'est pas souhaitable, tout autant pédagogiquement que socialement... Comment alors bâtir des savoirs distincts concernant des objets distincts, et en même temps faire qu'ils puissent agir en commun, se rejoindre sans se confondre? Dans cette perspective de pluridisciplinarité, la notion de programme est devenue une tentative de réponse qu'on pouvait au minimum apporter.

Attribuer une égalité mathématique à chaque savoir, cela ne fait pas de sens, mais s'avère à la limite plutôt méprisant pour tout enseignement. Ne pourrions-nous pas regarder le problème autrement? On devrait se dire que chaque discipline, même chaque partie de discipline, a valeur de formation: si on la remplace par une autre, on y gagne toujours quelque chose, mais on y perd aussi toujours quelque chose. Il faudrait être conscient à la fois de ce qu'on gagne et de ce qu'on perd, ce qui malgré tout n'est pas toujours évident. Les meilleurs arguments à utiliser en faveur d'une solution plutôt qu'une autre devraient pourtant se situer à ce niveau.

Toutes ces remarques, j'en conviens, ne disposent pas du problème de savoir quel poids accorder à telle ou telle discipline, ou même quel poids accorder à telle ou telle partie de discipline. Toutes ces remarques n'aident pas non plus à apporter réponse à des problèmes en apparence plus locaux, comme le choix des méthodes pédagogiques, l'évaluation du rendement scolaire, etc. Interviennent, parmi bien d'autres, des difficultés d'ordre didactique, telle celle de l'ordonnancement d'un programme scolaire. Force est de constater que beaucoup de ces questions sont embarrassantes et qu'il faut se résoudre à faire des choix.

Ces dernières décennies, on nous a sensibilisés aux valeurs qui, en dernière instance, jugent des choix. Il convenait d'en parler dans un exposé sur le programme préuniversitaire en sciences. Si vous le permettez, je me rattacherai à quelques repères historiques.

Dans un captivant petit ouvrage La Science et le pouvoir au Québec (1920-1965), Raymond Duchesne [1] fait remarquer que, dès 1920, on se plaignait chez les universitaires québécois du peu de préparation scientifique des étudiants. Je vous cite un paragraphe de l'ouvrage:

« Trop peu d'étudiants encore embrassaient les carrières scientifiques pour que les collèges classiques, qui avaient le monopole de l'enseignement secondaire, songent à transformer le programme: les professeurs étaient rares et, dans l'ensemble, on ne voyait pas l'utilité des sciences dont, par ailleurs, on ne manquait pas de souligner les dangers en regard des valeurs traditionnelles. » (page 11)

Ce commentaire vaut pour 1920: il donne une idée des valeurs de l'époque. Admettons qu'on a fait un grand bout de chemin depuis lors. Maintenant, faisons un saut de 40 ans. Écoutons de nouveau Duchesne:

« [...] c'est sur la reconnaissance de la légitimité du technocrate que se fonde, à compter de 1960, l'alliance entre le gouvernement et la communauté scientifique [...]. Tout un aspect de la Révolution tranquille ne s'éclaire que si l'on tient compte de cette volonté, partout exprimée et souvent réalisée, d'intégrer les compétences scientifiques et autres à l'administration des affaires politiques, culturelles et économiques de la province. [...] Devenue « technocratique », c'est-à-dire fondée sur la connaissance des conditions réelles du milieu et visant à la rationalisation des activités de la société québécoise, devenue, en un mot, « scientifique », l'autorité politique peut alors entreprendre la réforme scolaire et la nationalisation des ressources hydro-électriques, malgré l'opposition des autorités traditionnelles, le clergé et les avocats de la libre entreprise. » (page 74)

Ce retour aux années 1960 nous donne une idée des valeurs qu'on pouvait alors vouloir véhicu-

ler à travers la science, et par ricochet, sur la façon de l'enseigner. Notre système collégial est, à beaucoup d'égards, tributaire de cette époque: on sait comment le passage des collèges classiques aux cégeps est redevable à cette volonté de faire du Québec un état moderne. Vers la même époque, on a réalisé ici ce que d'autres avaient réalisé avant nous, que la science pouvait somme toute faire techniquement du bon travail. Il faut toutefois insister sur le fait qu'en 1960 ou 1970, il s'est agi beaucoup plus de révolution que d'évolution: il fallait changer profondément le cadre même de l'enseignement.

Et si on se demandait qu'est-ce qu'on véhicule à présent, en 1987? Certains diront que, ces années-ci, on met tellement d'importance à tout ce qui touche l'économie qu'il n'y a guère d'intérêt pour autre chose... Peut-être n'est-ce qu'en décortiquant dans plusieurs années le temps présent qu'on en fera une meilleure lecture.

Quoi qu'il en soit, on parle plus volontiers aujourd'hui de consolider les acquis. Les modifications proposées ont toujours pour but d'améliorer, sans trop bouleverser. Bref, on est maintenant « évolutionniste ». Cela s'appelle l'innovation pédagogique. Un didacticien français, Alain Bouvier [2], distingue six étapes du mécanisme de l'innovation.

Première étape:

Quelqu'un suggère quelque chose de neuf. Cela marche. C'est bien. C'est le début de l'innovation.

Deuxième étape:

C'est ce qu'il nous faut. L'idée fait boule de neige. C'est l'étape de l'adhésion.

Troisième étape:

Les pouvoirs publics, sous la pression de groupes, de mouvements, de journaux, d'associations, répandent l'innovation. C'est l'étape de la généralisation, amplifiée par les entreprises commerciales qui y voient là de nouveaux marchés à développer.

Quatrième étape:

Vous l'aurez deviné, l'étape suivante, c'est celle de l'échec ou de l'échec relatif. On s'aperçoit qu'on n'a rien amélioré, ou si peu. Si on a amélioré quelque chose, cela s'est fait au détriment d'autre chose.

Cinquième étape:

Les innovateurs de la première génération crient au scandale. On ne les a pas vraiment écoutés. Ce n'était pas ce qu'ils voulaient dire. Les enseignants n'ont pas été assez bien formés. Les moyens matériels ont fait défaut. C'est l'étape de la trahison.

Sixième étape:

Tout est prêt pour accueillir une nouvelle innovation.

C'est un modèle méchant et défaitiste. Il s'est vérifié pourtant souvent, l'exemple qui nous vient vite à l'esprit étant l'introduction des mathématiques modernes. Le fait est que, faute de connaissances bien précises en matière didactique (en aurons-nous d'ailleurs un jour suffisamment?), on procède de façon plutôt erratique. Voilà en effet une chose complexe que l'enseignement! Devant tout projet, aussi triomphaliste soit-il, le bon sens suggérerait qu'on mette les innovateurs en garde. On pourrait leur dire: *« Même si on allume une toute petite veilleuse dans l'immense édifice, quelles autres ampoules mettrons-nous hors circuit faute de bien suivre les connexions entre les fils? »* Toutes ces objections s'expriment mal, en effet. Il est bien difficile d'aller sur le terrain des innovateurs, surtout qu'ils ont la fâcheuse manie de ramener leur projet à la forme toute simple d'une recherche agricole. Et puis, qui s'oppose aux innovations, si ce ne sont les vieux ou les attardés, ce qui est préférable de ne pas être. Donc, mieux vaut se taire!

En fait, je n'ai pas complètement rendu justice au modèle de Bouvier: celui-ci s'en sert pour montrer pourquoi toute innovation se doit d'intégrer plusieurs aspects. On revient alors à ce problème de pluridisciplinarité, évoqué plus tôt à un autre niveau.

Je voudrais vous laisser juger si la dernière innovation qu'on propose dans l'apprentissage des sciences suivra le modèle de Bouvier. Je vais en effet vous parler d'un discours que l'on entend souvent, de diverses sources. Il prend plusieurs formes, bien que tournant autour d'une même idée: faciliter l'adaptation à un monde du travail en évolution très rapide. C'est ainsi qu'on prétend que la formation dont on a besoin ne saurait être fournie par les cours traditionnels de sciences, axés sur la découverte et l'acquisition de connaissances abstraites. Il faudrait une nouvelle approche qui déplace l'accent de l'acquisition des connaissances vers leur utilisation.

On commettrait actuellement l'erreur d'obliger nos étudiants à acquérir des connaissances pour le seul plaisir de le faire, alors qu'ils ont plutôt besoin d'apprendre comment la technologie façonne le milieu du travail, tout comme elle en change la nature! En particulier, compte tenu de l'importance que prennent les secteurs reliés à l'information, on devrait développer les capacités personnelles d'utilisation de l'information. Ce que je viens de vous dire, c'est à peu près dans ces termes que s'exprime, par exemple, le Conseil des sciences du Canada [3]. En

adaptant ce point de vue, on pourrait, semble-t-il, trouver des réponses aux interrogations sur la formation de base ou la formation fondamentale qu'on aurait le mandat d'assurer.

Remarquons, le sourire en coin, que le rapprochement entre nos étudiants et le marché du travail est chose déjà faite: on les voit tellement occupés par leurs emplois à l'extérieur du collège qu'ils n'ont plus guère de temps à nous consacrer.

Revenons au sujet. La tendance dont je vous parle, beaucoup la résument par le slogan « science-technologie-vie », quoiqu'on puisse lire plusieurs significations différentes à cette même expression. Parler du rapprochement technologie-science-vie n'est pas simple. On ne sait pas trop dans quelle voie aller, jusqu'où aller. C'est le danger des slogans, où l'acceptable côtoie l'inacceptable. Rendre vivant l'enseignement des sciences, c'est une chose; en faire une leçon de choses, c'est autre chose.

Dans ce débat, au bout du compte didactique, on fait grand état du marché du travail: il serait vital de s'y préparer, le monde s'internationalisant au coût d'une compétition féroce. Mais, comme bien des scénarios sont envisageables, on pourrait utiliser les mêmes arguments et arriver à des conclusions inverses. Un enseignement des sciences plus théorique pourrait même devenir défendable, puisqu'il évite de s'enliser dans des applications et découvertes toujours nouvelles, toujours plus complexes.

On fait aussi état du peu de motivation de nos étudiants pour l'apprentissage des sciences: un enseignement plus orienté vers la vie, vers le concret de la technologie, du marché du travail, etc., serait le bon moyen de favoriser cette motivation. À cela, on pourrait répondre qu'on ne risque de jouer sur la motivation que pour un temps. Si la technologie devient si commune et répandue qu'on le dit, un enseignement faisant passer la science par la technologie deviendra aussi ennuyeux qu'avant. Les coupures de journaux, les émissions de radio, de télévision, les films, regardés au début comme la façon de motiver les enfants en classe de français, n'a plus guère d'impact en ce sens aujourd'hui. Tout ce qui se généralise se banaliserait.

On entend aussi un autre type d'arguments. Pour comprendre le monde, il serait absolument nécessaire d'enseigner les sciences par ses applications concrètes, de montrer comment elles sont puissantes, omniprésentes, déterminantes, comment il est nécessaire de les dominer, de les orienter pour notre bien-être... Ce ne sont pas là, je pense, des arguments à utiliser pour justifier un certain type d'enseignement des sciences, mais plutôt des arguments en faveur de métacours de sciences, ou d'une métaconnaissance des sciences. Et, en pareil cas, de bons cours de philosophie, de sciences humaines, feraient beaucoup mieux l'affaire. D'ailleurs, aborder un contenu moral en faisant de l'enseignement des sciences est le fait de l'enseignant, des étudiants, de l'environnement social, mais non de l'objet lui-même. Aide-t-on à enseigner aux enfants l'arithmétique en leur disant que ce sont les nombres qui risquent de causer un krach à la bourse?

Je crois qu'il faut montrer un certain scepticisme devant ce rapprochement science-technologie-vie, autant au secondaire qu'au collégial où on s'occupe encore d'une formation générale. Et on doit se féliciter que le projet de renouvellement en sciences de la nature contienne à ce sujet des voeux pieux. Poussé à l'extrême, le rapprochement science-technologie-vie pourrait être contraire à une conception saine de l enseignement. J'emprunterai quelques réflexions à Neil Postman [4] qui écrit qu'il *« revient à l'enseignement de garantir une écologie humaine ». « Que les enseignants, écrit-il, se souviennent que l'enseignement a toujours pour but de résister à ce qui risque de mettre en péril la survie de notre spécificité humaine. »* Notre contribution, certes, reste d'équiper nos étudiants pour des études ultérieures, et à plus ou moins long terme pour la vie. Pour y arriver, on transmet un savoir qui dépasse la courte vue, un savoir qui soit le reflet de la contribution sans cesse renouvelée de ceux qui nous ont précédés.

Pour comprendre le monde, on s'est doté en quelque sorte de divers appareils conceptuels. Avec eux, on a perdu du côté des détails, mais gagné en simplicité. Ces appareils nous permettent d'aborder les choses, de communiquer, d'analyser des problèmes, d'avancer dans la connaissance. Cela n'a pas été facile de les mettre dans un cadre cohérent, et la tâche n'est pas terminée. Pour ce qui est des sciences de la nature, on a divers appareils conceptuels suivant l'objet. Les divisions épistémologiques sont assez complexes. Peu importe! Ces appareils, ce sont la chimie, la physique, etc. Ils sont conceptuels, certains plus que d'autres. Par exemple, la biologie a une plus grande part descriptive que la physique, bien que l'idée de système aura été en définitive particulièrement féconde. Ces appareils, les humains se les sont donnés par souci d'économie intellectuelle. On serait incapable de refaire continuellement devant une situation donnée un cheminement qui a pris des siècles: aussi l'a-t-on codifié au moyen d'un appareil conceptuel, d'une véritable stratégie d'attaque collective et permanente.

On n'a rien trouvé de mieux que l'école pour en assurer le relais. Son but premier est donc de transmettre ces appareils conceptuels, à travers un ensemble planifié d'activités. On pourrait faire beaucoup mieux dans l'enseignement des sciences, et dans l'enseignement en général. Cependant, il est à parier qu'on améliorera peu de choses par des innovations mineures. Réduire le nombre d'élèves dans les classes, alléger ou non la tâche des enseignants, intro-

duire l'ordinateur, diminuer ou augmenter les préalables, tout cela risque d'avoir peu d'incidence. Le problème est plus fondamental. C'est qu'on ne s'entend guère sur le but à suivre.

En disant que l'école doit transmettre des appareils conceptuels, je dis qu'elle doit s'occuper avant tout de l'intellect. À supposer que cette conception soit partagée par bon nombre d'entre nous - ce qui n'est pas le cas -, cela ne fait pas oublier comment une telle tâche est difficile à assumer: en ne sachant pas trop mesurer l'appropriation de processus internes, il devient plus facile de s'occuper de l'ombre plutôt que de la proie. J'en arrive à identifier une troisième difficulté de l'enseignement des sciences, difficulté qu'à peu près toute l'école partage. Cette difficulté, résumons-la ainsi: il s'agit d'organiser un ensemble cohérent d'activités, qui ait une portée conceptualisante. Un tel effort impose un recul, une certaine décontextualisation. Ce qu'on veut, c'est faire traverser à notre esprit des barrières.

Or tout concourt à nous contextualiser. Et comme dit la psychologie cognitive, toute démarche intellectuelle même, s'exerce d'abord sur un donné offert aux sens. La difficulté n'est pas nouvelle. Elle était déjà soulevée dans la Grèce antique. Les sophistes proposaient comme solution l'enseignement magistral, Socrate le questionnement logique. Il semble cependant que c'est surtout autour de la pensée d'Isocrate que s'est dessinée l'idée d'une intégration personnelle, idée traditionnelle, bien que toujours contemporaine. La difficulté n'est pas nouvelle, ai-je dit plus tôt. Peut-être est-elle plus grande aujourd'hui? D'intéressants textes vont par exemple souligner comment la télévision, en rupture avec l'école, cherche à déconceptualiser par un contenu superficiel et à contextualiser par l'image.

Une intégration personnelle d'appareils conceptuels nécessite des efforts librement consentis. Et la société, à ce sujet, n'est guère stimulante... Pareille intégration, en effet, se réquisitionne mal. Elle doit être voulue, désirable. Or, on constate que ce n'est pas toujours le cas, ou que c'est le cas pour trop peu. Cela a donné naissance à des questions tout à fait obsédantes. D'un côté, certains ont incriminé l'origine sociale. À l'opposé extrême, d'autres ont parlé de gènes. Aujourd'hui, devant l'insuffisance des explications proposées, la tendance est plutôt à parler plus vaguement d'obstacle culturel.

On a inlassablement cherché des solutions. Comme la marchandise est durement transférable, on a pensé un temps qu'il suffirait de l'offrir à rabais. C'est la tendance de la fin des années 1970: simplification à outrance des contenus, disparition des exigences... Un peu plus tard, on a pensé qu'il suffirait de lier l'école à la société: c'est le slogan école-milieu de vie: la reconnaissance des acquis en est un sous-produit. On y défend l'idée aberrante que l'école n'a pas de champ réservé que ne puisse occuper le reste de la société. Plus récemment, c'est la solution plus sournoise d'une marchandise haut de gamme et bas de gamme: c'est la douance, qui implique que nos étudiants ne puissent s'approprier l'héritage collectif de la pensée, en toute équité de situation pédagogique.

Comme question obsédante, il en est une autre, liée aux précédentes. C'est celle de la sélection. On doit en parler franchement. Il serait sans doute possible à l'école de l'ignorer complètement. Il faut cependant constater avec Olivier Reboul [5] qu'il s'agit d'une nécessité sociale.

« La sélection, écrit-il, est une nécessité sociale universelle, dont on peut modifier les données, mais qu'on ne peut supprimer. La véritable injustice qu'elle comporte ne concerne pas ses élus mais ses exclus; et plus précisément, le sens qu'on donne à l'exclusion. Être reconnu inapte à la médecine ou au sport professionnel n'est pas un drame en soi. Le vrai drame est que l'enseignement n'a que trop tendance à transformer les inaptitudes toutes relatives en une inaptitude absolue (...). » (page 180)

Reboul poursuit plus loin en écrivant:

« Il est indispensable de distinguer la fonction sociale et professionnelle de l'école de sa fonction éducative, autrement dit sa fonction de recrutement de sa fonction d'enseignement (...). » (page 180)

Il propose aux enseignants d'avoir à coeur de ne pas confondre évaluation pédagogique et sélection:

« L'évaluation pédagogique n'a pas la même fin que la sélection sociale et professionnelle. Elle est destinée à faire le point, à montrer à l'élève ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas encore, ce qu'il doit consolider, ou corriger, ou acquérir. L'évaluation est pour l'élève, la sélection est pour la société. » (page 187)

Au collégial, on a peut-être confondu sélection et évaluation. Nos qualités de coeur nous ont portés à regarder la sélection sociale comme franchement barbare. Comme elle se confondait dans notre esprit avec l'évaluation, c'est cette dernière que nous avons vidée de son sens, négligée, rapetissée, réduite. La société a besoin de pratiquer une sélection, et c'est par l'école qu'elle cherche à faire remplir cette fonction. On devrait d'abord se préoccuper d'évaluation pédagogique, sérieusement, réellement, sans être dupe qu'elle puisse très indirectement servir de sélection. Parce qu'en fin de compte, la question à se poser, c'est de savoir si la fonction sera remplie par nous ou par d'autres. Je préfère que ce soit nous. Ce sera au moins plus honnête, plus critique et plus sérieux que dans la jungle des compétitions, des amitiés, des parentés, des conflits d'intérêts qui président déjà à bien des destinées hors de l'école.

NOTES

1) DUCHESNE, Raymond. **La Science et le pouvoir au Québec (1930-1968)**, Éditeur officiel Québec. 1978. 126 p.

2) BOUVIER, Alain. « Pour une didactique-action », **Bulletin de l'A.M.Q.**, vol. XXIII, no 1, mars 1983, pp. 13-21.

3) Conseil des sciences du Canada. « À l'école des sciences, la jeunesse canadienne face à son avenir », **Rapport 36**, Approvisionnement et Services Canada. Ottawa. 1984. 84 p.

4) Postman, Neil. **Enseigner, c'est résister**, Le Centurion, Paris. 1981. 279 p.

5) Reboul, Olivier. **L'endoctrinement**, PUF, Paris. 1977. 198 p.

LES MÉCANISMES DE LA SÉLECTION UNIVERSITAIRE

Par Pierre Cabana,
adjoint à l'admission au Bureau du registraire à l'Université de Sherbrooke.

1 - PRÉSENTATION

Lorsqu'on m'a demandé de participer à ce colloque sur les 20 ans du cégep, on a fait état de mes années de service tant au niveau collégial qu'à l'université. Au surplus, on faisait valoir qu'au niveau universitaire, j'avais oeuvré pour deux établissements; mon interlocuteur ajoutait: *« depuis le temps que tu y touches, tu dois bien avoir quelque chose à dire à ce sujet »*.

Qu'à cela ne tienne! Je me suis aussi souvenu que j'avais vécu, comme étudiant, la fin du cours classique et la création du cégep. Quel cauchemar! On a beau affirmer, haut et fort, qu'on a commencé bien jeune, il faut bien se rendre à l'évidence... le cégep a vingt ans!

C'est sur mon expérience que se base le témoignage que j'ai à vous livrer, dénudé de toute finalité de recherche ou plus justement, sans prétention théorique. J'essaierai au cours des prochaines minutes d'activer votre réflexion sur la formation préuniversitaire au cégep.

« 1967, c'était l'année de l'Expo », comme le dit si bien la chanson; c'était aussi et encore l'époque des grands changements. Dans la foulée du Rapport Parent, on avait voulu créer un ordre d'enseignement distinct entre le secondaire et l'université. En même temps, on consolidait et développait la formation professionnelle des techniciens de l'avenir.

Coincé entre le secondaire, l'université et le marché du travail, le cégep devait se tailler une place.

L'objectif: accueillir cette génération du « baby boom » qui se trouvait au secondaire et lui offrir un enseignement accessible et de qualité.

L'université était aussi en pleine effervescence. Le réseau de l'Université du Québec allait bientôt prendre forme. Les établissements universitaires anglophones étaient convoités par cette masse de jeunes francophones et les universités « dites traditionnelles » voyaient leurs pavillons se multiplier. Il est à se demander si, à elles seules, les universités auraient pu absorber un tel flot d'étudiants. Le défi était considérable, les habitudes de concertation timides.

2 - L'UNIVERSITÉ EST-ELLE SÉLECTIVE?

Poser la question c'est un peu y répondre! Par sa position sur l'échiquier scolaire, il est vraisemblable que l'université exerce éventuellement une sélection « naturelle » sur les cohortes des niveaux primaire, secondaire et collégial. Par-delà les aspirations que peuvent exprimer tous les élèves du secondaire, il serait utopique (et non souhaitable) de croire que tous et chacun accéderont, un jour à l'université. À moins d'en faire une finalité absolue, l'accès à l'université reste l'un des moyens disponibles parmi tant d'autres pour atteindre ses objectifs de vie.

Entre affirmer que seulement 2 % de la population devrait avoir accès à l'université et affirmer que tout le monde devrait y avoir accès, il y a une marge de ... 98 %.

Au fur et à mesure que les cohortes cheminent tout au cours du réseau scolaire, un phénomène d'attrition se vérifie et ce, en dépit de l'apport de nouvelles clientèles (adultes, étrangers, etc.).

La faible fréquentation aux 2e et 3e cycles de l'enseignement universitaire s'explique-t-elle par le seul caractère sélectif des pratiques d'admission? À mon avis, la réponse ne peut qu'être négative. Le phénomène s'explique fort probablement plus par l'attrait mitigé qu'exerce la poursuite d'études de maîtrise et de doctorat que par la rigueur des politiques d'admission.

D'ailleurs, cette constatation d'attrition n'est-elle pas aussi vérifiable au niveau collégial? Le cégep est-il moins sélectif face à ses « clientèles » du niveau secondaire?

La sélection s'exerce en partie par la rigueur des curriculum et par l'application de politiques d'admission. Amalgame d'un ensemble d'activités pédagogiques, le programme se veut un tout cohérent et soumis aux changements. L'encadrement pédagogique est, lui, soumis à des normes (notes de passage, moyenne cumulative, etc.) modifiables.

Je m'attarderai davantage sur l'influence des politiques d'admission des universités.

Au risque de simplifier, je résumerai le contenu de ces politiques en faisant ressortir les composantes suivantes:

- **la condition préalable:** pour être admissible à l'université, il faut être détenteur d'un DEC, d'une formation équivalente ou d'une formation appropriée. De façon à minimiser la rigueur d'une telle règle, on permet même au candidat à qui il ne manque pas plus de deux cours de bénéficier d'un délai pour compléter le diplôme;

- **la condition particulière:** il s'agit ici de cours obligatoires que le collégien doit compléter à l'intérieur ou à l'extérieur de son DEC;

• **l'exigence d'admission:** certains programmes ont parfois recours à des instruments de sélection tels des tests, entrevues ou autres;

• **le critère de sélection:** c'est la norme à partir de laquelle les règles du jeu de la sélection s'établissent.

La multitude des programmes offerts dans l'ensemble du réseau universitaire peut se catégoriser de la façon suivante:

• **le programme contingenté:** c'est un programme dont la capacité d'accueil est limitée (pour divers motifs). Le nombre de demandes dépasse le nombre d'offres d'admission que peut faire l'établissement;

• **le programme sélectif:** il s'agit d'un programme dont la capacité d'accueil n'est pas limitée mais qui impose une norme minimale de rendement à l'admission;

• **le programme non contingenté et non sélectif:** ici tous les candidats répondant aux conditions générales et particulières ou exigences d'admission y sont admis.

La vaste majorité des programmes de 1er cycle universitaire se retrouvent dans les première et troisième catégories. Parions que les règles de financement des universités ne sont pas étrangères à la disparition graduelle du programme sélectif.

3 - LA FORMATION COLLÉGIALE EST-ELLE DE MÊME NIVEAU D'UNE CONCENTRATION À L'AUTRE?

Certains cheminements du collégial sont plus populeux que d'autres. Ainsi en est-il également de certains programmes universitaires. Peut-être est-ce parce qu'ils sont moins contraignants que d'autres. Doit-on cependant, à partir de cette simple constatation, porter un jugement qualitatif? Conclure qu'ils sont moins bons? D'ailleurs, qu'est-ce qu'un bon ou un meilleur programme? N'attirent-ils pas des clientèles?

La qualité de formation des programmes de génie, par exemple, doit-elle être remise en cause par le simple fait que la capacité d'accueil y est plus grande qu'en médecine? Le dossier d'admission du dernier candidat admis peut-il à lui seul jeter du discrédit sur la qualité du programme? Mais encore une fois qu'est-ce qu'un bon ou un moins bon programme? *« Dis-moi qui tu fréquentes et je te dirai qui tu es? »*

La qualité de formation en informatique est-elle moindre aujourd'hui qu'au début des années 1980? La demande des candidats y est décroissante (ce qui réduit automatiquement les dossiers à l'admission). Le corps professoral y est pourtant plus nombreux et mieux formé. De meilleurs « profs » peuvent-ils compenser pour de moins bons étudiants?

Que la cote standard (z) moyenne des candidats admis en chimie soit inférieure à celle des futurs enseignants doit-elle nous amener à questionner la qualité des programmes de sciences pures?

Peu probable! On confond peut-être réputation, prestige et qualité de formation.

4 - LES CONCENTRATIONS SONT-ELLES DEVENUES DES SORTES DE FILIÈRES SÉLECTIVES?

L'aspect contraignant qui découle de l'imposition de structures d'accueil peut expliquer l'attrition constatée à l'intérieur de certaines concentrations.

L'ensemble du régime pédagogique est cependant contraignant. Il m'arrive d'entendre des élèves se plaindre des préalables imposés par la structure d'accueil des programmes universitaires. Il m'arrive aussi d'entendre d'autres gens questionner la pertinence de compléter l'ensemble du programme de niveau collégial: *« Quelle importance de faire mes cours de français et de philo? Je n'en ai pas vraiment besoin! J'en ai assez avec les préalables! »*

Toute structure peut être contraignante et conduire à une certaine attrition des clientèles. La mise en application des critères de sélection (comme par exemple le rendement académique) prévus par les politiques d'admission des universités repose généralement sur un postulat: l'équivalence qualitative des cheminements. À défaut de profiter d'un examen provincial uniforme, comme c'est le cas au secondaire, les universités doivent faire acte de foi.

Bien sûr, les distributions de résultats peuvent varier d'une concentration à l'autre, d'un groupe à l'autre, d'un cours à l'autre, d'un collège à l'autre, etc. L'utilisation d'un instrument mathématique de standardisation peut corriger ces disparités sans remettre en question la valeur des programmes.

La sélection universitaire, faite au moment de l'admission, a ses effets les plus dévastateurs quand elle mesure le rendement académique et non quand elle vérifie le type de concentration suivie. Beaucoup plus de demandes d'admission sont refusées en raison d'un rendement académique insuffisant (ou plutôt plus faible que celui des collégiens qui ont pu se qualifier en fonction du nombre de places disponibles) qu'en raison du non-respect des structures d'accueil. En 1986, dans le secteur des sciences de la santé, 54,01 % des demandes ont été refusées faute de place, alors que seulement 18,58 % ont été rejetées pour non-respect des conditions d'admission. Les structures entraînent donc une certaine élimination des clientèles et les critères de sélection des universités amplifient le phénomène.

Mais les profils ne sont pas tous aussi contraignants. Les programmes universitaires ne sont pas tous contingentés. À l'automne 1986, 83,75 % des

93 556 candidats à l'université ont pourtant reçu au moins une offre d'admission; 76,4 % des offres d'admission ont été suivies d'une inscription. C'est donc dire que l'élimination n'est pas absolue. D'autres voies s'offrent aux éliminés. Changements de concentration, deuxième et troisième choix d'admission sont autant d'alternatives qui permettent aux « victimes » du système scolaire d'y trouver tout de même leur compte.

5 - QU'EXIGE-T-ON DES CANDIDATES ET CANDIDATS DU CEGEP?

Par-delà les exigences de programmes, j'en arrive à ressortir cinq exigences qui, du point de vue où je me trouve, me semblent plus fondamentales.

A - **Être bien informé des perspectives offertes:** la connaissance de soi, de ses intérêts, de ses aptitudes constitue la pierre d'assise de tout choix professionnel. Un savoir tout aussi développé de son environnement socio-économique permet à l'individu de mieux s'adapter, s'intégrer au système dans lequel il est appelé à évoluer. L'autonomie dont il jouira n'est-elle pas tributaire de la perception qu'il aura des programmes, professions, tendances économiques, carrières, règles du jeu du système scolaire, etc.

B - **Avoir un bon rendement académique:** il faut choisir et exceller. Retenir l'alternative par laquelle l'individu obtiendra les meilleurs résultats possibles. Qu'ils soient académiques ou personnels. Du collège à l'université, la principale règle du passage repose sur l'excellence du rendement académique. Choisir le programme le plus contraignant, au chapitre des structures d'accueil, de façon à s'ouvrir le plus de portes possibles peut s'avérer désastreux si les résultats ne suivent pas. Être admissible c'est bien, être admis c'est mieux.

C - **Démontrer les aptitudes:** comme les mécanismes de sélection prévoient, dans certains cas, des exigences, l'individu doit s'assurer qu'il est en mesure de faire la démonstration qu'il possède les habiletés physiques, intellectuelles ou artistiques requises. Ce n'est pas au moment du choix qu'il doit s'assurer qu'il les a.

D - **Démontrer de l'intérêt:** le simple fait de présenter une demande d'admission ne constitue qu'un indice des préférences du collégien. En faire un peu plus (téléphone, lettre, rencontre) peut souvent faire pencher la balance.

E - **Faire la démarche:** c'est presque une vérité de La Palice, encore qu'il faille la faire. Le passage du cégep à l'université est régi par des consignes très précises (dates limites, formulaires, convocations, etc.) qu'il est imprudent d'ignorer. Un vice de procédure peut être tout aussi dommageable qu'un faible rendement.

6 - D'AUTRES V/ RIABLES NE SERAIENT-ELLES PAS PLUS CONTRAIGNANTES?

Nous l'avons vu, le système scolaire porte en lui des éléments contraignants, susceptibles de freiner l'accessibilité aux études postsecondaires. Néanmoins, il ne faudrait peut-être pas s'en tenir à cette seule analyse. N'y aurait-il pas d'autres variables plus significatives?

En jetant un coup d'oeil aux statistiques d'admission, certaines interrogations surgissent:

- **la variable géographique:** comment expliquer que les candidats de l'Estrie qui pourtant n'ont présenté que 19,4 % des demandes d'admission à l'Université de Sherbrooke occupent 34,4 % des places? Les candidats de la région de Montréal ont, de leur côté, fait 43,8 % des demandes et ne représentent que 31,0 % des étudiants inscrits. L'accessibilité physique, géographique continue donc d'influencer l'élève;

- **la variable sexe:** les augmentations de clientèle connues dans le réseau universitaire, dans les récentes années, sont principalement attribuables à une plus grande accessibilité des femmes aux études de 1er cycle. De même, celles-ci sont-elles davantage admises, sélectionnées (80,1 %) que leurs confrères collégiens (73,9 %) et ce, dans tous les secteurs de l'enseignement universitaire. Elles donnent également suite à leurs demandes d'admission dans une plus forte proportion (73,84 %) que les hommes (71,63 %);

- **la variable démographique:** la conjoncture démographique peut également influencer les chances d'accès à certains programmes. Le degré de contingentement peut varier suivant les conjonctures économiques et suivant l'ampleur des cohortes sortant du réseau collégial. Durant la récente récession des années 1982 et 1983, la popularité des programmes d'informatique rendait ces programmes plus difficiles d'accès qu'ils ne l'ont été à l'automne 1987. Être admis dans un programme de médecine était relativement plus facile en 1970 qu'en 1980, et plus difficile en 1987 qu'en 1980. Entre 1980 et 1987, deux phénomènes se sont manifestés: une augmentation des demandes et une diminution des places disponibles;

- **la variable socio-économique:** l'une des variables les plus suspectes, à mon avis, demeure l'appartenance socio-économique du candidat. C'est cependant l'une des moins visibles. Peu d'informations sont disponibles à ce sujet. Il faut généralement avoir

recours à une recherche systématique pour en mesurer l'influence. Dans les années 1970, plusieurs auteurs dont Claude Escande [1] essayaient de stratifier les clientèles du réseau collégial. On notait à l'époque que le fait d'appartenir à une classe socio-économique plus favorisée augmentait la probabilité de poursuivre des études plus avancées. Est-il permis de croire que la situation puisse être différente aujourd'hui? À mon avis, la réponse est négative. Aux revenus sont rattachées des valeurs; plus les revenus sont élevés, plus les valeurs véhiculées risquent de se retrouver dans celles véhiculées par l'enseignement universitaire (connaissance fondamentale, recherche, pluralisme, etc.).

CONCLUSION

Le réseau scolaire porte en lui des déterminismes susceptibles de freiner l'accès aux études post-secondaires. Il n'y a vraisemblablement rien à voir entre l'aspect contraignant ou non contraignant des programmes et la qualité de ceux-ci. L'évaluation de la qualité reste énigmatique. Jusqu'à preuve du contraire, il faut présumer que les concentrations restent d'un niveau équivalent, même si certaines d'entre elles sont plus contraignantes. Il faut peut-être chercher ailleurs qu'à l'intérieur de l'école les déterminismes les plus susceptibles d'empêcher le libre accès à l'enseignement supérieur.

NOTES

1) ESCANDE, C. **Les classes sociales au cégep**, Parti pris, 1973, 278 p.

Textes de: Hélène Paré
Michel Blondin
Hélène Couzot

LES BESOINS DES FEMMES ET LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS: UN VOLET DE LA SPÉCIFICITÉ DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Par Hélène Paré,
chargée de projet, responsable du secteur des politiques en éducation des adultes, à l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA).

La clientèle adulte des cégeps: une majorité de femmes

Depuis quelques années, dans l'évolution de la clientèle des cégeps, une tendance se confirme de plus en plus: il s'agit de l'accroissement de la clientèle dite « adulte », qui vient compenser le plafonnement de la clientèle « régulière », c'est-à-dire les jeunes qui proviennent directement de l'école secondaire.

À l'intérieur de la clientèle adulte, on constate également qu'il y a une majorité de femmes, en formation professionnelle comme en formation générale.

En ce qui concerne la formation professionnelle, il faut tenir compte du fait qu'une partie de la main-d'oeuvre masculine reçoit sa formation en entreprise ou dans d'autres institutions que les cégeps.

Mais en ce qui a trait à la formation générale, toutefois, il est intéressant de rapprocher cette situation (clientèle majoritairement féminine) d'un autre état de fait, souligné dans un dossier de la CEQ, **L'école et l'emploi:**

« Pour qu'une femme puisse espérer raisonnablement un salaire comparable à celui d'un homme diplômé du professionnel court au secondaire, elle doit détenir un diplôme du collégial, secteur général. » [1]

Le « salaire comparable » dont on parle ici s'élève à 236 $ par semaine, en moyenne.

Or, ces femmes ont besoin d'un diplôme d'études secondaires (DES) pour avoir accès aux études collégiales. On leur demande souvent un DES pour accéder au marché du travail, où trois femmes sur quatre reçoivent à peine 200 $ par semaine, un salaire dont plusieurs doivent encore déduire des frais de garde d'environ 80 $.

Des apprentissages méconnus

Le problème, c'est que parmi les femmes qui, chaque année, s'adressent aux divers services d'éducation des adultes ou se présentent sur le marché du travail, bon nombre ont passé plusieurs années à la maison, à s'occuper de leur famille. Et elles sont accueillies comme si, pendant ces années-là, leurs occupations n'avaient été ni du travail, ni l'occasion de faire des apprentissages. Elles se dirigent donc vers le niveau de scolarité le plus bas ou vers les emplois exigeant le moins de qualifications.

Pourtant, les experts, les autorités politiques et les institutions parlent depuis quelques années de reconnaissance des acquis, c'est-à-dire de la nécessité de reconnaître, pour fins d'équivalence et de diplômation, la validité des apprentissages effectués en dehors du système scolaire.

Admettre un tel principe constitue un progrès énorme, et personne ne s'attend à ce qu'il soit mis en application du jour au lendemain. Mais est-ce là la seule explication au fait que bien des femmes sont encore accueillies dans les écoles et les cégeps, par des gens qui n'ont jamais entendu parler de reconnaissance des acquis?

Est-ce là la seule explication au fait que plusieurs apprentissages effectués sur le marché du travail sont, à l'heure actuelle, plus facilement « reconnaissables », par le système scolaire, que les compétences développées par les femmes, lorsqu'elles travaillent au foyer, participent au comité d'école, s'engagent comme bénévoles dans un organisme communautaire ou travaillent dans l'entreprise familiale?

En fait, dans ce domaine-là comme dans tant d'autres, on ne peut reconnaître que ce qu'on connaît, ce qu'on a déjà vu et identifié.

Or, on le sait, le milieu de vie et de travail des femmes au foyer, de même que leurs conditions de travail, sont encore largement méconnus. Le travail domestique est encore socialement invisible, en dépit des luttes des femmes et des travaux de recherche et de recherche-action qui se multiplient depuis une vingtaine d'années. Socialement invisible à tous points de vue, maintenu en marge de l'économie [2],

en marge de l'analyse et du discours scientifique, le travail domestique court présentement le risque d'être mal reconnu par le monde de l'éducation comme par le monde du travail.

Que voudrait dire mal reconnu? Bien des choses: considéré comme une mosaïque de tâches plus ou moins banales, plus ou moins routinières, et surtout sans valeur, ou encore examiné avec des instruments conçus pour l'école ou pour telle ou telle profession, identifié avec des mots et des catégories qui lui sont peut-être étrangers.

C'est pourquoi il est si important d'examiner toute cette question **du point de vue des femmes.**

Le même problème se pose dans le cas des activités bénévoles des femmes: activités à peine plus visibles, socialement, que le travail domestique, mais tout aussi méconnues pour la même raison, parce qu'il s'agit de **travail gratuit.**

Pour l'ICEA

Revendication des groupes de femmes dans les années soixante-dix, la reconnaissance des acquis est devenue, en 1984, un des dossiers prioritaires de l'ICEA qui a entrepris quelques recherches, en collaboration avec des groupes de femmes du Québec.

La première étude, faite par Madeleine Blais et Ginette Thériault en 1985, s'ouvre sur les considérations suivantes:

« Les luttes des femmes et particulièrement celles pour la reconnaissance du travail ménager et pour l'accès au marché du travail ont créé chez plusieurs une conscience de plus en plus vive des habiletés et des savoir-faire qu'elles ont développés dans le travail qu'on leur a dévolu et qu'on refuse de qualifier travail. Elles prennent conscience que ce travail, dans lequel elles sont inscrites de gré ou de force, est un lieu puissant d'apprentissage. N'est-ce pas là qu'elles ont appris les lois régissant le développement de la vie, les comportements humains, l'organisation du travail? N'est-ce pas là qu'elles y ont fait l'apprentissage des liens existant entre la famille et l'école, entre la famille et les services sociaux, entre la famille et l'univers de la consommation? » [3]

Les conclusions et les recommandations qui se dégagent de cette étude, comme des recherches subséquentes, touchent les modalités concrètes d'application d'un système de reconnaissance des acquis par le monde scolaire, ou d'un système d'évaluation des compétences par le monde du travail [4].

À partir de ces conclusions et recommandations, nous avons choisi d'examiner de plus près sept aspects de la reconnaissance des acquis:

1- le processus de la reconnaissance des acquis;
2- le lieu où doit se faire la démarche d'identification des acquis;
3- les personnes-ressources;
4- l'évaluation proprement dite des apprentissages;
5- les programmes d'études qui serviront à dispenser la formation manquante;
6- l'accessibilité et la gratuité d'un tel système;
7- les ressources financières.

1- LE PROCESSUS DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS

Pour les femmes qui ont effectué du travail gratuit à la maison ou ailleurs, ce processus s'inscrit à l'intérieur d'une démarche plus longue d'orientation et de réintégration professionnelles; mais ceci est vrai également des jeunes qui n'ont pas de DES, ou qui en ont un, mais qui ont, en plus, 5 à 10 ans d'expérience dans des emplois précaires, en alternance avec le chômage ou l'aide sociale; ceci est vrai aussi des femmes immigrantes, des travailleuses et des travailleurs immigrants qui ont développé, dans leur milieu d'origine, une foule de compétences, d'habiletés et de connaissances; c'est vrai des gens qui, pour des raisons de santé physique ou mentale, que ce soit ou non en rapport avec des conditions liées à un travail antérieur, entreprennent une démarche d'orientation et de réintégration professionnelles.

En outre, ce processus de reconnaissance ne se réduit pas à l'évaluation des apprentissages et à leur sanction par une institution, mais il comprend une étape essentielle d'**identification** des apprentissages effectués hors du système scolaire, une étape d'autant plus importante, pour les femmes, que les contextes et les lieux où se sont effectués leurs apprentissages, le travail domestique, le travail bénévole, sont doublement méconnus: méconnus du système scolaire et méconnus, en plus, de la société, comme nous l'avons souligné: quelqu'un qui a un emploi a parfois de la difficulté à identifier les apprentissages qu'il a faits en cours d'emploi, mais **quelqu'un dont l'activité productive n'est même pas reconnue a encore plus de difficulté à identifier ses connaissances et ses compétences;** c'est précisément le cas des femmes...

Un dernier mot sur l'identification des acquis: insister sur l'importance de la production domestique et du travail bénévole comme contextes d'apprentissage, sur l'importance d'explorer ces sphères d'activités de façon exhaustive, de permettre aux femmes d'inventorier tout leur savoir, tout cela n'implique aucun jugement sur la **validité,** la **qualité** ou la **transférabilité** de ces savoirs.

Ainsi, on ne dit pas: c'est parce que la production domestique est un lieu de planification et de « gestion » (du temps, des rapports affectifs, de l'organisation matérielle, de l'approvisionnement, des ressources financières, et le reste) que toutes les femmes sont de parfaites « gestionnaires » - pas plus qu'on ne

dit: un gars qui a passé dix ans de sa vie sur une ferme et réparé fréquemment de la machinerie serait nécessairement un bon mécanicien. On dit simplement: **des mécanismes d'identification des apprentissages qui laisseraient tomber l'une ou l'autre des composantes identifiées par les femmes dans la production domestique ne seraient pas des mécanismes appropriés.**

La production domestique, c'est un peu comme l'univers des ondes ou celui des particules atomiques: ce n'est pas avec une loupe, ni même avec un microscope que ça s'examine... Ce qu'il y a de fascinant, c'est précisément que les instruments sont à inventer!

Dans cette perspective, il apparaît de plus en plus évident qu'un bon système de reconnaissance des acquis, comportant de bons moyens d'identification des apprentissages, pourrait faire grandement progresser la reconnaissance sociale du travail au foyer.

2- LE LIEU où la démarche d'identification des acquis peut être faite le plus adéquatement possible: ce lieu doit être, en quelque sorte, « neutre » par rapport au système scolaire (secondaire, collégial ou universitaire) et au marché du travail, puisque, au moment où une femme entreprend cette démarche, rien ne permet de dire quelle institution, quel organisme ou quel type d'entreprise sera appelé à reconnaître ses acquis.

Lorsque l'identification et l'évaluation des apprentissages d'une personne sont faites par la même institution, on a habituellement tendance à conclure un peu trop rapidement que la meilleure solution (ou la seule possible) est d'inscrire cette personne à cette institution. À court terme, c'est une façon d'accroître la clientèle, mais ce n'est pas nécessairement cette clientèle qui profite le plus de cette décision.

En revanche, un lieu « neutre », tel qu'un centre régional d'accueil et de référence, permettrait aux femmes, et aux adultes en général, de faire une démarche plus appropriée.

3- LES PERSONNES-RESSOURCES dont le travail consiste à informer les femmes et à les aider à formuler leur projet, à faire l'inventaire de leurs expériences, à en dégager les apprentissages effectués, à en évaluer le potentiel et la transférabilité; ces personnes devront avoir reçu une formation appropriée en ce qui concerne la production domestique et les différents milieux où s'exerce le travail bénévole des femmes.

4- L'ÉVALUATION PROPREMENT DITE DES APPRENTISSAGES EXTRA-SCOLAIRES

a) Lorsque l'évaluation des apprentissages est faite en fonction du système scolaire, le cadre de référence servant à cette évaluation devrait être constitué des objectifs terminaux des programmes d'études ou de groupes de cours plutôt que des objectifs intermédiaires ou des contenus des cours (5); car si on reconnaît que des apprentissages peuvent être faits dans des contextes variés, on reconnaît donc que les cheminements aussi sont variés et que le langage qui sert à exprimer les connaissances acquises peut être assez différent du langage académique.

b) Cette dernière remarque renvoie aux modalités concrètes de l'évaluation des apprentissages: ces modalités doivent permettre aux femmes de faire valoir réellement les apprentissages qu'elles ont faits; le contexte et les moyens d'évaluation doivent, pour cela, faire référence aux situations concrètes où elles ont fait leurs apprentissages, se rapprocher des moyens réellement utilisés pour faire usage de leurs compétences; à titre d'exemple, la simulation d'un problème concret à résoudre (logement, santé, loisirs communautaires, sécurité publique, etc.), constitue un bon moyen d'évaluation, et l'entrevue d'évaluation apparaît plus propice à l'expression des savoirs que le test écrit.

L'évaluation et la sanction des acquis, qui terminent le processus de reconnaissance officielle des acquis par le système scolaire, permettent de repérer les lacunes dans la formation d'une personne, lacunes qui pourront être comblées par une formation appropriée.

5- LES PROGRAMMES D'ÉTUDES qui serviront à dispenser la formation manquante: ces programmes devraient être faits de manière à être plus près de celles qui les suivent et à leur permettre de partir là où elles sont rendues, si on souhaite vraiment les voir persévérer dans leur démarche de formation; par exemple: des cours de français qui utilisent des documents correspondant à leurs préoccupations, des cours de mathématiques et de sciences utilisant des méthodes coopératives de travail et, pendant un temps au moins, dispensés à des groupes composés de femmes uniquement (l'expérience a démontré que, de cette manière, elles persévèrent davantage); bref, une pédagogie adaptée, qui permet aux femmes de prendre appui sur ce qu'elles savent, en s'y référant régulièrement, plutôt que de faire comme si elles devaient toujours remplacer un savoir par un autre.

6- L'ACCESSIBILITÉ ET LA GRATUITÉ du système de reconnaissance des acquis extra-scolaires, que ce soit en fonction d'un retour aux études ou d'une intégration au marché du travail. Le processus de la reconnaissance des acquis étant censé ouvrir des portes, contribuer à corriger certaines injustices, il faut donc qu'il soit lui-même le plus accessible possible.

7- LES RESSOURCES FINANCIÈRES nécessaires à la mise en application de ces mesures: des ressources suffisantes pour que les services d'information, d'accueil et d'orientation, d'identification et d'évalua-

tion des acquis, de support et d'encadrement pédagogiques soient appropriés et permettent aux femmes non seulement d'accéder aux études, mais d'y persévérer, et de s'intégrer au marché du travail de manière à y trouver les moyens de vivre en étant autonomes.

Voilà quelques considérations sur la reconnaissance des acquis et les conditions nécessaires à la mise en place d'un système équitable envers les femmes. Elles n'ont pas la prétention de faire le tour de la question, mais peut-être peuvent-elles jeter, sur les besoins des femmes, un éclairage suffisant pour que l'on se rende compte du chemin à parcourir dans les institutions, les organismes publics et communautaires et dans les entreprises.

CONCLUSION

Enfin, plus on développe cette réflexion, plus on se rend compte que cette perspective est applicable à toutes les clientèles de l'éducation des adultes, en commençant par celles qui n'y ont pas encore suffisamment accès: les femmes immigrantes et en particulier, celles des minorités visibles, les travailleuses et les travailleurs qui occupent des emplois précaires ou pouvant le devenir, les femmes et les hommes des nations autochtones, les jeunes qui ont quitté l'école avant d'avoir obtenu un diplôme, les personnes sans emploi, bref, tous les gens dont on dit qu'ils coûtent cher à la société, parce qu'ils manquent d'autonomie, qu'ils ont besoin d'un « supplément de revenus » ou qu'ils sont sur le point d'en avoir besoin... En somme, tous ces gens ont acquis des connaissances, développé des habiletés et des compétences, dont beaucoup sont reconnaissables, à condition qu'on s'applique à connaître un peu mieux les milieux où ils les ont acquises.

Tout ceci, à la longue, ne peut qu'accroître la clientèle des institutions d'enseignement.

Tout ceci, à la longue, ne peut qu'enrichir la qualité de la formation.

NOTES

1) FAYEUR, Christian. **L'école et l'emploi**, CEQ, 1987, p. 29.

2) Et pourtant! Combien nécessaire au fonctionnement de cette économie: si on comptabilisait le travail domestique, il équivaudrait, selon plusieurs économistes, à plus de la moitié du produit national brut des pays industrialisés.

3) THÉRIAULT, Ginette et BLAIS, Madeleine. **Reconnaissance des acquis du point de vue des femmes**, ICEA, été 1985, p. 2.

4) La plus récente de ces recherches, faite par Andrée Piché, s'intitule: **Les compétences des femmes et la reconnaissance des acquis extra-scolaires au niveau secondaire**, ICEA, 1988.

5) Les objectifs terminaux sont constitués des connaissances et des habiletés qu'une étudiante ou qu'un étudiant devrait avoir acquises à la fin d'un programme d'études ou d'un groupe de cours; les objectifs intermédiaires sont les connaissances et les habiletés dont elle ou il doit faire preuve en cours de route.

EST-CE QUE LES CEGEPS VONT LAISSER L'ENSEIGNEMENT AUX ADULTES LEUR ÉCHAPPER?

Par Michel Blondin,
responsable de la formation au Syndicat des métallos et responsable du dossier de la formation professionnelle à la FTQ, membre du Conseil des collèges.

Quel paradoxe!

D'une part, l'enseignement aux adultes est l'un des éléments les plus importants de la croissance des cégeps depuis 1967.

D'autre part, l'enseignement collégial aux adultes est resté relativement marginal, sans ressources importantes et largement déterminé de l'extérieur.

D'où la situation actuelle: bien que 44 % des individus qui constituent la clientèle globale des cégeps soient des adultes, ceux-ci suivent des programmes de formation fort souvent imposés de l'extérieur du cégep; en retour, le cégep a de la difficulté à faire aux adultes la place réelle qu'ils méritent.

Cela m'amène à diverses dimensions de ma question de départ: Est-ce que l'enseignement collégial aux adultes est réellement intégré à la vie collégiale? Est-ce qu'il occupe toute la place qu'il mérite? Est-ce qu'il est dirigé et mis en oeuvre par le niveau collégial? Ne courons-nous pas le risque que l'enseignement collégial aux adultes reste un appendice de l'enseignement collégial, défini à l'extérieur, mis en oeuvre par des ressources extérieures?

Somme toute, est-ce que les cégeps vont laisser l'enseignement collégial aux adultes leur échapper?

Regardons-y de plus près.

1 - LA CLIENTÈLE ADULTE AU CEGEP

Regardons les chiffres globaux pendant quelques instants.

Il y a près de 200 000 individus qui se sont inscrits au cégep en 1985. De ceux-ci, près de 88 000 sont des adultes, soit inscrits à l'éducation des adultes (70 000 personnes), soit intégrés à l'intérieur du secteur régulier (15 000 personnes), soit comme étudiants à temps partiel au régulier (3000 personnes).

Alors qu'en 1967-1968, il y avait 8 000 adultes inscrits au cégep, depuis 1980, leur nombre a augmenté considérablement pour dépasser les 80 000. La croissance des adultes dépasse les 900 %, alors que la clientèle du régulier n'a crû que de 250 % durant la même période.

C'est aussi grâce à l'arrivée massive des adultes que les cégeps ne se sont pas ressentis de la baisse de clientèle du secteur régulier que nous notons depuis 1984. C'est notable dans plusieurs cégeps.

Comment les cégeps se sont-ils ajustés à cette transformation de leur clientèle?

2 - LA PLACE DES ADULTES AU CEGEP

Sans trop simplifier, on peut décrire la place des adultes au cégep comme relativement marginale.

Voici quelques indices.

J'ai souvent entendu des directeurs de cégep décrire l'éducation des adultes comme une mission secondaire ou complémentaire. En effet, pour eux, la loi constitutive des cégeps centre leur responsabilité d'abord à l'égard des jeunes de l'enseignement régulier.

C'est ainsi que l'on justifie qu'il y ait proportionnellement si peu de ressources consacrées aux adultes: que l'on pense aux aides pédagogiques individuelles (API), aux conseillers en orientation, aux psychologues, aux services aux étudiants, à la bibliothèque, au service des sports, au service de santé, etc.; ces services sont généralement destinés avant tout et presque exclusivement aux jeunes.

De même, la place formelle de la personne responsable des adultes s'est modifiée à la baisse. Les directeurs d'un service d'éducation des adultes furent souvent dans l'obligation de rentrer dans le rang et d'occuper la place subalterne qu'on considère la leur. Et, depuis quelques années, les décisions gouvernementales obligent ces directeurs, pour des motifs d'autofinancement, à revêtir l'habit de l'entrepreneur, du promoteur, du vendeur...

Les coordonnateurs de l'éducation des adultes étaient, il y a 10 ans, des penseurs et des innovateurs en matière d'éducation des adultes. Le sont-ils encore?

Il faut aussi dire quelques mots sur les enseignants qui s'occupent des adultes.

À ma connaissance, l'enseignement aux adultes est généralement le fait soit de contractuels aux conditions de travail précaires et sans formation adaptée, soit du travail surnuméraire fait par des enseignants du régulier qui souvent, reprennent en temps supplémentaire les cours conçus et préparés pour les jeunes.

Dans les deux cas, les adultes n'ont pas souvent droit à un enseignement de grande qualité, dispensé selon une pédagogie pensée pour les adultes.

Rares sont les professeurs qui se sont donné une formation appropriée qui leur permette d'offrir aux adultes une formation adaptée de haute qualité.

Comme vous l'aurez déjà noté, je suis un adepte de la **spécificité** de l'éducation des adultes et j'endosse très fermement les recommandations pré-

sentées par la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA, appelée Commission Jean) à cet égard.

Pour être équitable, je dois dire que certains cégeps ont fait d'importants efforts à cet égard soit par des sessions PERFORMA, soit par l'appui offert aux professeurs de conseillers andragogiques, soit par la mise sur pied de cours d'initiation au travail intellectuel pour les étudiants adultes...

L'éducation des adultes n'a donc pas la place qu'elle mérite et demeure une activité marginale de plusieurs collèges.

3 - LA CONDITION DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS ADULTES

Quelques mots sur la condition des étudiants adultes au cégep.

Vous savez tous qu'on peut regrouper les étudiants adultes selon quatre catégories:

- les étudiants à plein temps inscrits à des programmes spéciaux et financés directement par Emploi et Immigration Canada;
- les étudiants intégrés au programme régulier;
- les étudiants à temps partiel (généralement les cours du soir);
- une nouvelle catégorie résultant de l'Accord Québec-Canada et qui est issue du nouveau programme de **formation sur mesure.**

Quelques mots sur chacune de ces catégories.

Le groupe **d'étudiants-chômeurs** choisis et envoyés par la CEIC (quelques milliers) est un des beaux cas de démission des cégeps vis-à-vis des exigences externes. Les conditions dans lesquelles ces adultes reçoivent leur formation au cégep sont totalement inacceptables. Les exigences des études, la surcharge des programmes et l'absence de périodes de récupération font que peu de ces adultes peuvent réussir leurs études et qu'ils risquent d'y laisser leur santé... Je n'ai jamais entendu les cégeps s'opposer à ces programmes et faire pression sur le gouvernement fédéral pour qu'il révise les règles de ces programmes. J'ai souvent entendu des professeurs et des coordonnateurs, individuellement, dénoncer les conditions imposées à ces étudiants adultes, mais, à ce que je sache, il n'y a pas eu d'opposition organisée.

La deuxième catégorie, ce sont les étudiants adultes **intégrés** au programme régulier, par suite de l'énoncé de politique en éducation des adultes de février 1984. Il y en aurait possiblement 15 000. Les plus jeunes d'entre eux (22-25 ans) s'en sortiraient bien. Chez les plus âgés, les opinions sont partagées. Certains en sont heureux, d'autres sont inconfortables, à la fois à cause de la différence de maturité et d'expérience, et parce que plusieurs professeurs s'en serviraient un peu comme des assistants professeurs.

J'invite les enseignants à s'intéresser à ce groupe d'étudiants et à vérifier si cette décision gouvernementale apparaît opportune. Sinon, il faudrait agir.

La troisième catégorie (**cours du soir**) est le groupe d'étudiants le plus marginal et celui qui profite le moins des ressources des collèges. Ces étudiants paient leur cours et contribuent ainsi au financement du cégep et ne reçoivent qu'une infime part de ce à quoi les autres ont droit.

La quatrième catégorie (**formation sur mesure**) est fort récente. Il est encore difficile de l'analyser. Nous savons déjà qu'ils recevront peu de services. Comment seront les cours qu'ils recevront?

À toutes ces considérations, il faut ajouter que, en l'absence d'une politique de congé-éducation, étudier au cégep entraîne pour l'individu concerné des dépenses importantes (frais d'inscription et de scolarité, achat de manuels scolaires, transport, frais de gardienne, repas à l'extérieur), exige une grande discipline, augmente la fatigue déjà causée par la vie de travail et la vie familiale et sociale...

Les adultes qui font de tels efforts ont-ils une formation d'excellente qualité? Profitent-ils de l'ensemble des ressources du cégep?

4 - LES PROGRAMMES SONT SOUVENT DÉFINIS DE L'EXTÉRIEUR

Par divers mécanismes et à cause de la rigidité relative des programmes du régulier, les programmes aux adultes sont souvent définis de l'extérieur du réseau collégial.

Voici deux exemples:

Les étudiants-chômeurs sont, dans les faits, inscrits à un programme commandé par la CEIC qui définit le programme et les contenus (souvent indirectement), les conditions d'étude et de réussite.

Les nouvelles règles administratives de la mise en oeuvre des programmes de formation sur mesure, résultant de l'Accord Québec-Canada, donnent l'initiative de la définition des programmes aux CFP et aux entreprises... Le cégep n'augmentera pas son contact avec le milieu de travail, semble-t-il, et n'est pas en mesure de faire un vrai travail d'élaboration de programme sur mesure.

Notons, en passant, que les cégeps, malgré leurs constantes plaintes à cet égard, doivent remercier les négociateurs du MMSR qui surent garder à l'intérieur du système public tout un pan de l'éducation des adultes que le gouvernement fédéral voulait faire glisser hors du réseau public.

Comment la DGEC s'organise-t-elle pour soutenir les cégeps à cet égard? Bien mal, car les responsables de l'éducation des adultes à la DGEC, dans

la logique de l'intégration, ont peu de moyens, peu de place et peu d'influence.

Les cégeps, globalement, ne semblent pas se donner les moyens pour reprendre l'initiative, faire une vraie place aux adultes et répondre avec compétence et souplesse aux nouvelles demandes portant sur la formation sur mesure. L'infrastructure de plusieurs services d'éducation des adultes est désespérément trop réduite.

On pourrait d'ailleurs, à cet égard, mettre en question les règles administratives portant sur l'autofinancement, ainsi que le comportement de certains collèges, en ce qui concerne les imputations et l'utilisation des surplus.

5 - LA CONCURRENCE EXTERNE

Il se pourrait que, d'ici cinq ans, l'afflux d'étudiants adultes au cégep connaisse une décroissance significative.

On peut prévoir que le peu de soin apporté aux adultes et à leur formation, particulièrement en ce qui regarde la qualité de la formation et le soutien à cette formation (par exemple, le peu d'ordinateurs disponibles pour les étudiants en informatique), amène ceux-ci à délaisser le cégep et à se laisser attirer soit par les programmes systématiques et relativement complets offerts aux adultes (par exemple, les certificats de la FEP, Université de Montréal), soit, par des collèges privés, lesquels sont en forte croissance.

Sans parler des suites possibles des prochaines négociations de l'Accord Québec-Canada.

À mes yeux, c'est une erreur de considérer la clientèle adulte au cégep comme acquise pour toujours. La réalité est beaucoup plus fluide qu'on veut le croire.

CONCLUSION

En peu de mots, il se dégage **trois observations** principales:

- les étudiantes et les étudiants adultes sont généralement marginaux à l'intérieur du cégep et ont peu accès aux services de celui-ci;
- le cégep ne donne pas une place convenable à l'éducation des adultes;
- les programmes et les règles sont souvent imposés de l'extérieur.

Cela me conduit à **trois conclusions:**

- l'enseignement aux adultes, au cégep, est précaire;
- il est largement déterminé et soutenu de l'extérieur;
- et les cégeps, globalement, ne se donnent pas les moyens de reprendre l'initiative.

Je suis donc inquiet quant à l'avenir.

Et, comme représentant de travailleuses et de travailleurs qui font confiance aux cégeps, je veux indiquer deux préoccupations particulières:

- le peu de place qu'on donne à la formation fondamentale (conçue d'une façon plus dynamique qu'à l'enseignement régulier) dans les programmes pour adultes;
- la tendance à une formation fragmentée qui ne s'inscrit pas à l'intérieur d'un programme cohérent et souple, sans parler de l'immense problème de la reconnaissance formelle, par un diplôme valable, de cette formation fragmentée.

OÙ VA L'ÉDUCATION DES ADULTES?

Par Hélène Couzot,
enseignante en français au cégep de Sherbrooke.

Je ne voudrais pas me présenter comme professeure spécialiste à l'éducation des adultes dans les cégeps. Tout d'abord, je suis professeure de français à plein temps au cégep de Sherbrooke. Depuis la fondation de celui-ci, j'enseigne aux étudiants qui fréquentent le secteur dit « régulier ».

Cependant, quelques expériences et des rencontres avec des personnes s'occupant de ce domaine me permettent de vous donner un tableau sommaire de ce qu'est l'éducation des adultes dans mon cégep. Bien sûr, je ne veux pas généraliser pour les autres cégeps, mais je pense qu'il y aura beaucoup de similitudes.

Ces expériences sont les suivantes:

1- J'ai fait partie du comité CEQ de l'éducation des adultes en 1984 et 1985.

2- J'ai donné, occasionnellement, des cours du soir aux adultes et j'ai aussi enseigné à plusieurs reprises dans le programme « C'est à ton tour », c'est-à-dire le programme s'adressant aux femmes qui retournent aux études.

En ce qui concerne le comité CEQ, je dois avouer que je me suis sentie très seule en mon genre.

En effet, j'étais l'unique représentante pour les cégeps de la FEC, les autres membres étant toutes et tous issus du niveau secondaire. Les problèmes que nous débattions étaient très différents, sinon parfois opposés.

Alors que pour les cégeps nous réclamions l'intégration des professeurs enseignant aux adultes, le secondaire, lui, privilégiait une toute autre formule. C'était difficile aussi d'avoir, de la part des cégeps « participants » de la FEC, des données plus ou moins précises sur ce qui se passait chez eux.

Je ne sais pas si je dois imputer ce problème aux structures de la Centrale ou à celles de notre Fédération?

Mon expérience comme professeure a été plus concluante. J'ai donné des cours du soir, des cours de français dits de base ou obligatoires. Le public de ces cours était fort diversifié et motivé.

Comme j'enseignais au « régulier », je n'avais pas de problèmes pratiques du style polycopie, etc.

Mais il n'en va pas de même pour les professeurs qui viennent de l'extérieur. Et pour les étudiantes et étudiants qui n'ont pas accès aux différents services offerts le jour.

On n'a qu'à penser à la fréquentation de la bibliothèque, au service de photocopie, de psychoorientation, à l'encadrement.

Mes contacts avec des professeurs enseignant aux adultes m'ont confortée dans mes impressions. Ceux-ci se plaignent de l'isolement pédagogique dans lequel elles et ils se trouvent; de l'absence d'un lieu fixe où elles et ils pourraient rencontrer leurs étudiantes et étudiants.

Elles et ils se posent la question de la programmation des travaux: quel est le temps imparti pour les travaux à la maison? Comment faire une bonne évaluation alors qu'on sait que la plupart de ces adultes travaillent toute la journée?

Nous avons là bien des éléments qui nous font conclure, dans bien des cas, à une sous-éducation (manque de ressources), à une classe de sous-professeurs (sous-payés et de statut précaire), à des sous-étudiants (au travail durant le jour).

Mon séjour à l'intérieur du programme « C'est à ton tour » a été très différent. D'abord, ce sont des cours qui sont dispensés durant le jour, c'est un programme très structuré, très encadré et suivi de près par la direction de l'éducation des adultes. Je pense que nous avons dans notre atelier une personne qui va vous en parler.

J'aimerais poursuivre ce petit exposé en faisant quelques réflexions qui me paraissent reliées au thème du colloque « L'avenir du cégep ».

Pour parler avenir, je parlerai un peu passé et présent. Je parlerai aussi de ce que je connais et qui est relié à l'éducation aux adultes: les cours de français obligatoires.

Il y a quelques années, on parlait beaucoup de formation fondamentale. Nous avions de nombreux étudiantes et étudiants en français le soir. Mais peu à peu, le nombre a diminué.

Depuis l'instauration des CEC et des AEC, les cours de français sont beaucoup moins courus. À l'heure actuelle, il y en a très peu et ces cours sont surtout fréquentés par des étudiantes et des étudiants du « régulier » qui, ou reprennent un cours auquel elles et ils ont échoué ou bien veulent avancer dans leur programme de français. Je pense qu'il en va de même pour les autres cours « humanistes »: philosophie, histoire, sciences sociales, etc.

Il me semble qu'il faudrait réfléchir aux conséquences sociales de la suppression de la formation fondamentale à cause de la prolifération des AEC et CEC et de la formation sur mesure.

Le présent est tout autre et je ne sais pas si l'on doit augurer bien de l'avenir. Si le virage technologique est en marche, il est bien reflété dans notre cégep.

Quelques chiffres pour Sherbrooke:

2 000 étudiants adultes, 300 profs par session dont 5 seulement à temps complet, 18 programmes spécialisés.

Mais ce sont, pour la plupart, des programmes professionnels. Ce dont nous nous offusquions lors de l'élaboration de la plate-forme pour une formation fondamentale est arrivé.

Pourquoi tous ces programmes professionnels? Ils sont commandés par le MMSR, 15 % seulement de ces programmes viennent de la DGEC.

D'où viennent les professeurs? Pour les cours crédités, 50 à 60 % sont issus des départements; pour les cours non crédités ou de formation pointue, ils viennent de l'extérieur.

La technologie n'est pas mauvaise en soi, si ce n'est l'utilisation qu'on en fait et certaines conceptions selon lesquelles les savoir-faire sont plus productifs que les savoirs ou la formation fondamentale.

Pour terminer, quelles sont les prospectives de l'éducation des adultes dans les cégeps?

Cela va-t-il devenir un secteur complètement parallèle et professionnel à côté du secteur régulier?

L'éducation des adultes va-t-elle jouer un rôle de PME de l'enseignement professionnel?

Va-t-on abandonner complètement le peu qui restait de formation fondamentale?

Toutes des questions que je me pose actuellement.

Atelier 6 - La recherche et les services à la communauté

Textes de: Réal Trottier
Guy Denis

LA RECHERCHE AU CEGEP DE MATANE

Par Réal Trottier,
enseignant au cégep de Matane.

Durant les cinq dernières années, j'ai participé à un projet de recherche sur la pédagogie et je poursuis, depuis, une recherche impliquant l'informatique et la littérature. C'est en regard de ces expériences qu'on m'a demandé de participer à cet atelier.

Mon intervention ira donc dans le sens de brosser un tableau sommaire de la façon dont la recherche est perçue au cégep de Matane, en insistant tout particulièrement sur les expériences que j'ai vécues ainsi que sur les constats qui, pour moi, s'en dégagent.

Mais, en premier lieu, il convient de situer le cégep de Matane. Géographiquement, il se trouve à six cents kilomètres de Montréal, principal bassin de population et de ressources en termes de cégeps et d'universités, à quatre cents kilomètres de Québec, centre administratif et gouvernemental, et à cent kilomètres de Rimouski, là où se trouve l'université la plus proche (UQAR).

De plus, le cégep de Matane est le seul dans sa région, entre le cégep de Rimouski au sud-ouest et celui de Gaspé au nord-est.

Enfin, il est bon de mentionner que la région qu'il dessert est une des plus pauvres de la province, à cause de son haut taux de chômage et de la baisse constante de sa population jeune et active qui émigre sans cesse vers les centres urbains.

Démographiquement, les paramètres de sa situation géographique font que, depuis quelques années, le cégep de Matane connaît une baisse progressive de sa clientèle, baisse qui, comme nous allons le voir, entraîne une série de conséquences difficiles à assumer, conséquences aggravées ces dernières années par les restrictions imposées par le gouvernement au secteur collégial tout entier.

Cette situation, tant géographique que démographique, constitue donc le principal paramètre qui influencera l'état de l'enseignement en général, et celui de la recherche en particulier.

En effet, l'éloignement, en premier, érige une barrière importante lorsqu'il est question d'établir des contacts avec les autres milieux où se fait la recherche car, de ce point de vue, il semble que la proximité des centres soit un atout indéniable.

Qu'on songe simplement au fait, par exemple, que certains départements du cégep de Matane doivent puiser dans leur budget de perfectionnement pour simplement assister aux coordinations départementales et que, lorsqu'il est question d'aller à des colloques ou à des sessions de perfectionnement, il faille toujours compter une grande part des sommes allouées, par ailleurs fort minces, pour le transport et le logement.

Alors, lorsqu'il est question d'entreprendre une recherche qui demande un minimum de contacts et de suivi, les coûts deviennent, à ce simple chapitre, rapidement astronomiques.

Ensuite, la baisse de population que connaît la Gaspésie, baisse qui se concrétise pour le cégep de Matane par une diminution importante de sa clientèle, entraîne, aussi paradoxal que cela puisse sembler, une hausse significative de la tâche des enseignants.

Bien que ce phénomène d'augmentation de tâche, consécutif à une baisse de clientèle et aux coupures, se produise en fait partout dans le réseau, il devient beaucoup plus sensible dans les petits collèges dont fait partie le cégep de Matane, puisque ceux-ci se trouvent d'emblée dans une situation où les services essentiels, à eux seuls, réclament une allocation que ne peut fournir le Ministère sur la base de sa technique de répartition des effectifs enseignants.

Donc cette situation, à la fois démographique et géographique, fait du cégep de Matane un cas particulier dans le réseau. Mais il est intéressant de noter que ce particularisme met en lumière les problèmes que pose la recherche au collégial, en ceci que notre situation est un cas limite où se trouvent exacerbées les contraintes dans lesquelles la recherche se fait, contraintes relatives aux contacts que le rapport du Conseil des collèges jugeait nécessaires et celles relatives aux ressources que plusieurs chez nous jugent insuffisantes.

Quant à l'augmentation de la tâche des enseignants, ce fait évidemment vient enlever le temps qui est toujours nécessaire et qui n'est jamais comptabilisé pour élaborer les grandes lignes de la recherche et les demandes de subventions.

Mais cela dit, il n'en demeure pas moins que la recherche exerce toujours un attrait considérable sur les enseignants et c'est beaucoup plus ce fait qui

explique en partie que, malgré de sévères contraintes, la recherche se fasse, même au cégep de Matane.

Évidemment, cette recherche s'exerce beaucoup plus dans des domaines connexes à la pédagogie que dans des domaines relatifs aux disciplines, ne serait-ce qu'à cause du fait que ces derniers réclament des liens plus étroits avec les institutions universitaires qui oeuvrent déjà dans ces domaines et des possibilités de perfectionnement à des coûts acceptables.

Comme enseignants intéressés par la recherche, c'est donc vers des préoccupations d'ordre pédagogique que nous nous sommes tournés.

Ainsi, dans le cadre d'un projet financé par PROSIP, nous avions entamé au début des années quatre-vingt une recherche interdisciplinaire visant à faire état d'idées nouvelles en matière de pédagogie.

Pour ce faire, nous avions constitué un groupe d'enseignants de provenances diverses (arts, lettres, sciences, philosophie, sciences humaines...) qui, au fil de rencontres hebdomadaires, dégageaient et discutaient des idées et des concepts issus de leurs disciplines respectives, et qui pouvaient avoir une incidence sur les pratiques pédagogiques.

Ce projet a duré deux ans, une première année consacrée aux rencontres, une deuxième à la rédaction du rapport final. Très tôt, nous avons constaté une foule de retombées positives à ce projet. Déjà, la façon de considérer l'acte d'enseigner changeait; déjà, la place que prenait la pédagogie dans l'économie générale de l'institution s'en trouvait éclairée.

Sans entrer plus avant dans les détails, nous faisions nôtre un des constats que dégage le rapport du Conseil des collèges, à l'effet qu'une recherche dans un collège a toujours un rayonnement positif sur l'enseignement et sur l'intérêt des enseignants pour leur travail.

Mais, les deux années écoulées, le financement épuisé et les demandes de renouvellement refusées, il devint progressivement évident qu'il était impossible de poursuivre avec ce qui nous semblait devoir logiquement suivre, c'est-à-dire une mise en pratique des concepts que nous avions dégagés.

Pour poursuivre, il aurait fallu beaucoup de choses. Il aurait fallu avoir du financement certes, mais aussi le temps que nos tâches sans cesse croissantes ne nous laissaient plus, des contacts avec d'autres chercheurs que les distances qui nous en séparaient rendaient prohibitifs, et enfin, une intégration de ces activités de recherche à notre enseignement, intégration que la définition de la tâche d'enseignant ne permettait pas vraiment.

Nous nous sommes donc retrouvés avec le texte entre les mains, des idées d'application plein la tête, mais sans le temps ni les ressources nécessaires pour faire ce qui nous semblait être la suite naturelle de notre démarche.

Les demandes de subventions que nous avions présentées par la suite ayant été refusées, nous avions à l'époque décidé de poursuivre, par nos propres moyens, la démarche que nous avions entreprise. Mais nous étions au temps du décret où les enseignants ont connu des coupures de salaire et des augmentations de tâche, toutes choses qui ont rendu progressivement impossible la poursuite de nos projets.

Aujourd'hui, certains d'entre nous poursuivent toujours, à titre personnel et sur la lancée de cette impulsion de départ, de timides tentatives d'application de ces idées. D'autres, peut-être les plus avisés, s'occupent maintenant de compléter dans des domaines connexes à cette recherche, des études en maîtrise ou doctorat dans des universités des centres urbains, mais la plupart sont retournés à leurs activités antérieures.

Évidemment, depuis ce temps, d'autres projets ont vu le jour au collège de Matane et ce, principalement dans le champ de la pédagogie et des applications pédagogiques de l'ordinateur. Mais les problèmes, dont font état les enseignants qui ont oeuvré à ces projets, les feront sans doute beaucoup réfléchir lorsqu'il sera question de renouveler l'expérience.

Pour ma part, j'ai pris mon parti de cette situation et si, aujourd'hui, je fais encore de la recherche dans un domaine non pédagogique, c'est à titre personnel et sans subvention. En ce sens, je me dis que tant qu'à mener une activité de recherche dans une discipline et ce, avec un minimum de contacts, de temps et de moyens, il demeure préférable de l'avoir terminée avant de proposer un projet pour obtenir du financement.

De cette situation, je fais volontairement les frais, n'étant en fait motivé que par l'unique attrait qu'exerce sur moi le sujet de ma recherche.

Donc, pour nous, à Matane, la recherche se fait principalement dans le secteur de la pédagogie parce qu'en partie, c'est celui-là qui est le plus proche de nos préoccupations et qui demande le moins de contacts, difficiles en général et presque impossibles dans notre cas; de moyens, coûteux pour tous et exorbitants pour nous, et de temps, restreint dans tout le réseau et presque inexistant chez nous.

Vu sous cet angle, le tableau a l'air plutôt sombre bien que personne, en fait, ne conteste la valeur de la recherche et de ses retombées en termes de stimulation à l'enseignement. Mais, pour ce qui est de la recherche dans le domaine d'une discipline, il apparaît à Matane plus crûment qu'ailleurs, que cette dernière réclame des ressources, des liens et un statut qu'elle n'a pas encore, sauf peut-être dans les cas où l'isolement des chercheurs du collégial a pu être surmonté par des contacts suivis et constants avec des organismes où la recherche jouit d'un statut officiel et reconnu.

LA RECHERCHE AU COLLÉGIAL: UNE QUESTION DE CONTINUITÉ

Par Guy Denis,
conseiller pédagogique, collège de Sherbrooke

Invité à réfléchir sur la pertinence de la vocation de la recherche comme voie de développement et d'avenir des cégeps après 20 ans d'existence, j'ai choisi de traiter d'une problématique toute particulière, celle de la continuité.

Des activités de recherche ont été menées dans les collèges depuis l'origine, est-il besoin de le rappeler? Ces recherches ont d'abord été de nature pédagogique, surtout dans le cadre du programme PROSIP de la DGEC. Depuis 1982, les professeurs ont également accès à la recherche disciplinaire ou libre dans le programme ACSAIR du FCAR. Finalement, s'est développée de la recherche appliquée dans le cadre de centres spécialisés localisés dans plusieurs collèges. Ce dernier type de recherche recevra cette année un soutien accru, grâce au nouveau programme d'aide à la recherche technologique mis sur pied par la DGEC.

Ce court rappel historique nous permet de constater que la recherche existe bel et bien dans le réseau des collèges et qu'elle a constitué, de fait, un axe de développement de nos institutions. Pourra-t-elle prendre une plus grande ampleur et à quelles conditions? Voilà la question sur laquelle je voudrais m'arrêter dans les lignes qui suivent. Je le ferai essentiellement à partir de mon expérience comme conseiller pédagogique au collège.

LA CONTINUITÉ

Mon expérience, aussi bien comme chercheur que répondant local pour des projets PROSIP (PAREA) ou ACSAIR, m'incite à croire que le problème majeur de la recherche au collégial, c'est surtout celui de la continuité. Lui assurer une continuité constituera, à mon avis, la condition principale à remplir pour que l'axe « recherche » se développe dans une institution ou dans le réseau. Je considère qu'à l'heure actuelle, cette continuité est difficile à assurer, compte tenu des conditions concrètes qui sont faites aux chercheurs. Si nous ne parvenons pas à résoudre quelques-unes de ces difficultés, la recherche continuera, bien sûr, à être présente dans les collèges, mais avec l'ampleur plutôt limitée qu'elle connaît aujourd'hui.

Voyons en quoi cette continuité dans l'effort de recherche est essentielle pour assurer le développement. Il faut se rendre compte que la recherche ne s'improvise pas et que, par conséquent, elle exige un effort de moyenne ou de longue durée. Un chercheur, c'est une personne qui doit être formée et cela nécessite quelques années; un projet de recherche, c'est un document qui doit être articulé et mis en forme; un domaine de recherche, c'est un sujet qui doit s'inscrire dans une problématique en faisant appel à une information de pointe; un résultat de recherche, c'est un élément qui doit être publié et communiqué à la communauté scientifique par le biais des canaux usuels: revues spécialisées, colloques, séminaires, etc. Au moment de sa réalisation, un projet de recherche nécessite souvent une infrastructure matérielle, organisationnelle et technique qui doit être mise en place en faisant appel à des ressources importantes.

Recourons à une image: développer la recherche dans une institution, c'est s'assurer qu'il y a une roue qui tourne, avec l'énergie requise pour la faire tourner, et qui doit générer elle-même une partie de l'énergie qui continuera à la faire tourner, sinon la roue s'immobilise, la recherche s'estompe. Tel projet de recherche n'aura été qu'un feu de paille, parfois très étincelant, mais sans durée, sans continuité en quelque sorte.

LA FORMATION DES CHERCHEURS

Pour que cette roue tourne, il faut d'abord former des chercheurs. Ce qui m'amène à soulever la question suivante: combien de professeurs ou de professionnels dans les collèges ont une formation en recherche? Une publication du M.E.S.S. identifiait 1576 individus possédant une maîtrise et 378 un doctorat, donc quelque 2 000 personnes sur 12 000 « officiellement qualifiées » pour entreprendre des travaux de recherche dans le réseau. Cela représentait 16,5 % du personnel recensé. Au risque de jouer les éteignoirs, puis-je faire remarquer qu'en d'autres milieux, en d'autres pays et sous d'autres cieux, le doctorat constitue généralement le seuil de compétence pour accéder à la carrière de chercheur, la maîtrise n'étant considérée que comme un exercice préparatoire. Si l'on retient ce critère d'exigences, ce serait plutôt 3 % du personnel des collèges qui serait « officiellement qualifié » pour la recherche. Et même là, ce 3 % est très inégalement réparti dans le réseau. C'est de notoriété publique que les collèges anglophones ont proportionnellement plus de professeurs détenteurs d'un doctorat que les collèges francophones.

Si l'on retient cette distinction, une première voie d'action s'impose pour que la roue commence à tourner: permettre à un plus grand nombre de professeurs ayant une maîtrise de poursuivre leur formation jusqu'au niveau du doctorat. Reprendre des études après quelques années d'enseignement n'est pas

une tâche facile, tant au plan personnel, professionnel, que financier. Demandons-nous alors quels sont les mécanismes d'aide offerts au personnel des collèges pour poursuivre des études au niveau du doctorat. Pour accorder une bourse suffisante à un seul enseignant, par exemple l'équivalent de 80 % de son traitement, à peu près tous les fonds dévolus au Comité de perfectionnement local seraient requis, ne laissant aucune somme disponible pour les autres besoins. Une deuxième source de financement serait la bourse FCAR, mais l'écart entre cette dernière et le traitement du professeur laisse une barrière financière importante.

Le personnel de collège qui veut compléter sa formation en recherche doit accepter de s'endetter ou trouver un aménagement de sa tâche, conciliant études et travail. S'il est souhaitable que la recherche prenne de l'ampleur dans le réseau collégial et manifeste une certaine continuité, il faudrait faciliter, pour un plus grand nombre, l'accès à des études au niveau du doctorat. Avec plus de chercheurs formés, se retrouveraient dans nos murs plus de personnes susceptibles d'entreprendre ou de mener des projets de recherche.

L'ÉMERGENCE COMME CHERCHEUR

La formation de chercheurs constitue, bien sûr, une condition nécessaire au développement de la recherche, mais à elle seule, elle n'est pas suffisante. Aujourd'hui, la recherche se fait largement à l'aide d'octrois ou de subventions. Vouloir faire de la recherche, c'est s'engager dans la préparation de demandes de subventions. Dans un tel contexte, où trouver le temps nécessaire pour préparer de telles demandes? La recherche étant un milieu hautement compétitif, vous n'êtes pas sans savoir que le taux de refus des demandes, dans les organismes de subventions, dépasse 50 % pour atteindre 70 et même 80 %. Préparer un projet de recherche n'est pas une mince affaire: revue de la littérature, détermination de la problématique, construction et élaboration du cadre expérimental, et ainsi de suite. Et même parmi les projets bien structurés, le taux de refus demeure substantiel.

Dans les collèges, contrairement aux universités, la recherche n'est pas intégrée à la tâche. Le professeur doit donner 15 heures de cours, parfois 18; le professionnel, quant à lui, est tenu à une semaine de 35 heures de travail. Comment, dans de telles situations, parvenir à préparer un projet qui va permettre d'émerger comme chercheur, de faire sa marque? On fait souvent l'observation que ce n'est probablement même pas la majorité des professeurs d'université qui s'adonnent à des activités de recherche. Si tel est le cas, avec les conditions beaucoup moins favorables qui prévalent dans les collèges, comment peut-on espérer que des chercheurs préparent des projets de qualité?

Permettez-moi un exemple: comme conseiller pédagogique, j'ai souvent à répondre à des demandes de professeurs intéressés à soumettre à la DGEC des projets à caractère pédagogique dans le cadre de PAREA. Lorsqu'ils viennent me voir, je leur demande s'ils ont une piste de recherche à explorer. Bon nombre de mes interlocuteurs ont plutôt un problème à soumettre qu'une idée ou une piste de recherche, de telle sorte que la démarche ne se poursuit guère plus loin.

Dans le cas d'une personne qui a une idée intéressante - une piste qui pourrait se révéler fructueuse -, la seconde étape consiste à passer de l'intention au projet articulé. Pour parvenir à rédiger le mémoire de présentation d'un projet à PAREA, qui comporte entre quinze et vingt pages de texte, il faut y consacrer généralement une centaine d'heures de travail et cela, à travers les exigences de la tâche usuelle.

Pour favoriser le développement de la recherche et pour assurer une plus grande continuité, il faudrait donc des mécanismes de réduction de tâche qui permettraient au chercheur déjà formé de disposer du temps requis pour bien préparer son projet de recherche.

LA CARRIÈRE DE CHERCHEUR

Abordons un troisième aspect lié à la carrière de chercheur: la reconnaissance. Une fois formé et « émergé », le chercheur pourra poursuivre sa carrière à condition qu'il fasse oeuvre de productivité scientifique: articles dans les revues spécialisées, communications dans les colloques, participation à des séminaires de recherche, et ainsi de suite. Il existe des « circuits » de la recherche scientifique auxquels le chercheur doit s'intégrer, sinon il ne pourra guère espérer voir renouveler ses subventions de recherche, en diversifier la source, s'associer à des équipes ou en former, recevoir ou lire des résultats préliminaires d'expériences en cours... La carrière de chercheur est ainsi faite d'une continuité d'actions qui contribuent à ce qu'elle se poursuive.

En ce sens, la vie professionnelle dans les collèges ne s'y prête guère. Permettez-moi une illustration à partir du programme PAREA. Ce dernier existe maintenant depuis plusieurs années et on peut observer que peu de chercheurs ayant déjà obtenu, pour une ou deux années, une subvention de recherche reviennent ultérieurement avec un nouveau projet. C'est un peu comme si, ayant mené à terme leur projet, leur effort de recherche s'arrêtait. Leur carrière de chercheur n'aura constitué qu'une période de leur vie professionnelle, plutôt qu'une composante importante échelonnée sur plusieurs années. Je crois que

le même phénomène va sans doute se reproduire avec ACSAIR, bien que la courte durée du programme ne permette pas de dégager de tendances très significatives.

Qu'on comprenne bien, par ailleurs, le sens de mon propos. Il ne s'agit pas de jeter le blâme sur les chercheurs qui ont réalisé de tels projets; bien au contraire, car ils ont souvent dû les mener à terme dans des conditions peu faciles. Mais ce phénomène tient à une composante structurelle du réseau qui permet difficilement à son personnel de vivre une « carrière de chercheur », une continuité dans l'exercice de ce rôle professionnel. Diverses raisons y contribuent, notamment le fait que la recherche n'y a pas de statut officiel, qu'elle ne fait pas partie de la tâche, que la « culture des cégeps » - la façon dont s'y exerce la vie professionnelle - ne s'y prête guère. C'est une difficulté à laquelle le réseau collégial devra s'attaquer si l'on souhaite que la recherche y devienne un axe de développement plus important.

LA RECHERCHE EN PÉDAGOGIE

Permettez-moi de conclure par quelques observations plus spécifiques au domaine de la recherche en pédagogie. Je crois que ce secteur nous a donné des « productions » scientifiques de grande valeur et que, sur ce plan, le réseau collégial a non seulement contribué à diffuser la recherche, mais y a apporté une contribution importante. Nous n'avons pas seulement été un champ d'application du savoir scientifique, mais des « producteurs » d'un savoir original. Là encore, nous manquons de continuité parce qu'il faudrait un lieu supplémentaire où elle puisse s'exercer.

En effet, les chercheurs universitaires s'intéressent peu à la problématique de l'enseignement ou de l'apprentissage au niveau collégial, leurs travaux se faisant généralement avec l'élémentaire ou le secondaire. Si cette mémoire collective, cette continuité dans la recherche, ne se situe pas à l'université, se retrouve-t-elle dans le réseau? Chacune des composantes y a un peu participé; par exemple, CADRE, à la Fédération des cégeps, a établi un excellent centre de documentation sur le niveau collégial qui regroupe à peu près tous les documents publiés dans les collèges depuis leur fondation. Ces derniers constituent une source privilégiée pour la recherche à caractère pédagogique. C'est là un effort de continuité assez remarquable qui doit être souligné.

Il faut également faire ressortir la qualité des travaux menés au Conseil des collèges; plusieurs de ces études et documents représentent un apport indéniable à la qualité de la réflexion pédagogique sur le niveau collégial. Je prends pour exemple l'excellente étude sur la condition enseignante et celle sur le perfectionnement des enseignants. L'action du Conseil des collèges est toute nouvelle, mais on peut y voir là quelques indices qui nous permettent de croire que cet organisme s'avérera un lieu de continuité, une assise de la mémoire collective qui assurera à l'effort de recherche sa durée dans le temps.

Je me dois de souligner également l'effort de mes collègues conseillers pédagogiques qui, au fil des ans, ont assuré une présence dans les collèges du réseau, épluchant les rapports, fouillant les revues et encadrant des projets. Ces collègues, dans leur action quotidienne, à travers des projets de recherche ou des activités de perfectionnement, ont fait en sorte qu'une réflexion pédagogique anime la vie quotidienne du réseau.

Je pense également à quelques professionnels de la DGEC qui ont, d'année en année, administré les divers programmes de subventions et incité le personnel des collèges à présenter leurs projets, à publier et à diffuser leurs travaux.

Mais pour enrichir ces lieux de notre mémoire collective, le temps n'est-il pas venu de mettre sur pied un centre ou un institut de recherche sur la pédagogie au collégial? Je ne sais trop où le situer, ni à quelle structure le rattacher. Cependant, il m'apparaît manquer un lieu de recherche théorique et fondamentale sur la pédagogie et l'apprentissage où s'approfondiraient les modèles, les théories, les expériences, les outils; un lieu où s'alimenteraient les professeurs et les conseillers pédagogiques des collèges, où s'encadreraient des projets de maîtrise ou de doctorat et où on pourrait effectuer des recherches originales.

En formulant ce souhait, je ne fais que reprendre une idée présente depuis longtemps dans le réseau, mais qui ne s'est jamais concrétisée; elle s'inspire de la formule de l'OISE (Ontario Institute for Study in Education), rattaché à l'Université de Toronto. Pour que la recherche pédagogique dans les collèges prenne de l'ampleur, il faut songer à mettre sur pied ce genre d'organisme dans les années qui viennent. Ce serait là une façon d'assurer une plus grande continuité dans le domaine en créant un lieu où elle puisse se déployer.

Texte de: Daniel Lachance
Gervais Michaud
Gérard Crépeau

LE PERSONNEL DE SOUTIEN: QUALIFICATION, RECYCLAGE DES EMPLOIS ET SERVICES DE QUALITÉ

Par Daniel Lachance,
président de la Fédération du personnel de soutien (CEQ).

En guise d'introduction, j'aimerais vous dire quelques mots sur la place qu'occupe le personnel de soutien dans les cégeps et ce que devrait être cette place.

Comme personnel de soutien dans les cégeps, nous sommes celles et ceux qui vivent, au sens le plus large du terme, la division du travail, l'organisation du travail telle qu'elle existe dans nos sociétés.

Actuellement, nous sommes considérés par plusieurs administrateurs, mais aussi par certains membres des autres catégories de personnels, comme le maillon le moins important de la vie d'un cégep. Le personnel de soutien dans les cégeps se retrouve donc sans pouvoir et souvent sans crédibilité sur des questions autres que son travail immédiat.

Entendre le personnel de soutien parler de pédagogie et parler de qualité des services, c'est presque considéré comme une hérésie par les patrons et malheureusement, dans certains cas, par d'autres catégories de travailleuses et de travailleurs de l'enseignement.

Quant aux femmes qui oeuvrent dans les cégeps comme employées de soutien, la majorité est confinée dans les ghettos d'emplois comme le secrétariat; leurs fonctions se limitant presque exclusivement à des tâches d'exécution. Quant à leur niveau de rémunération, on n'a qu'à penser aux auxiliaires, aux agentes de bureau et aux secrétaires pour vite comprendre qu'elles se situent dans la catégorie des « moins bien payées ».

La conjoncture actuelle est celle de la restructuration économique, accompagnée d'une réorganisation du travail provoquée par l'introduction des nouvelles technologies dans la production des biens et des services. Dans les cégeps, cette réalité existe.

L'introduction des technologies intervient et interviendra à l'avenir sur les tâches de toutes les catégories d'emplois. Il faut donc que le personnel de soutien bénéficie de la situation pour que la recomposition des contenus de tâches profite à toutes et tous, et non le contraire, c'est-à-dire la déqualification encore plus prononcée de nos tâches. L'enjeu majeur pour le personnel de soutien dans les années à venir, c'est la qualification, c'est le partage de celles-ci.

Inutile de dire que c'est là une remise en question globale des attitudes de chaque travailleuse et travailleur de l'enseignement, de même qu'une contestation de la hiérarchisation actuelle des fonctions et de la valeur accordée au travail de chacune et chacun.

Dans mon exposé, j'aborderai trois thèmes qui posent directement la question de l'utilisation des ressources humaines dans les collèges, c'est-à-dire le recyclage des personnels, la précarisation des emplois et troisièmement, la qualification de ces derniers.

Les besoins de recyclage

La conjoncture actuelle, c'est aussi les compressions budgétaires, les changements de programme, la réforme entourant la formation professionnelle, l'avènement des centres spécialisés et de plusieurs corporations. Tous ces phénomènes bouleversent et bouleverseront l'organisation du travail et la tâche des diverses catégories de personnels oeuvrant dans les cégeps.

L'ensemble de ces réalités nous pose clairement la question du recyclage ou de la formation continue de la main-d'oeuvre des établissements d'enseignement collégial. Au coeur de tout cela, la lutte contre la déqualification de nos emplois.

Mais comment ont agi les administrateurs face à ces nouvelles réalités? Quels sont les moyens qui ont été mis à notre disposition pour que l'on puisse faire face à ces nouveaux défis et ainsi être en mesure de donner des services de qualité?

Nous pouvons caractériser l'attitude patronale ou qualifier l'attitude du gouvernement face à ces réalités par un mot: « L'ABSENCE ».

- L'absence de plan d'ensemble quant à l'informatisation des établissements.
- L'absence de concertation, avec les syndicats et les personnels impliqués, sur l'ensemble de ces questions.

- L'absence d'étude des impacts (ergonomie, organisation du travail, etc.).
- L'absence de plan de formation et/ou de recyclage aura marqué la façon dont l'ensemble de ces changements se sera opéré.

Pour conclure, [illegible] la considération que le gouvernement [illegible] dois vous donner [illegible] suivant, dans un [illegible] rencontre avec les représentants du MEQ en 1985, nous leur avons demandé s'ils comptaient recycler le personnel de soutien, s'ils avaient des budgets à cet effet, entre autres pour les deux salariés de Victoriaville, et la réponse fut très précise, il n'en était pas question. De plus, leur politique en matière de recherche appliquée serait de faire appel à des sous-contractants ou des pigistes.

Toutes les refontes de programmes (électronique, informatique, secrétariat, etc.) se seront faites jusqu'à présent sans que le personnel de soutien oeuvrant dans ces départements y soit associé, tant au plan du recyclage que des discussions entourant leur mise en place. Ici, si l'on parle des moyens nécessaires à une telle démarche, il y a ceux que le gouvernement doit fournir sous forme de subsides ou de crédits; il y a les facilités que le collège doit mettre en place pour permettre aux techniciennes et techniciens d'avoir accès à la formation nécessaire à l'exercice de leurs fonctions; mais il y a aussi la prise en compte de ces besoins par le département, dont le personnel de soutien devrait être membre à part entière, avec droit de parole et de vote.

Le brassage des « options professionnelles » amènera des bouleversements majeurs pour plusieurs employées et employés de soutien. Trop souvent, on ne fait référence qu'au personnel enseignant qui sera durement affecté si cette réforme a lieu.

Si plusieurs enseignantes et enseignants pouvaient être mis en disponibilité, il en est de même pour les nombreux magasiniers, employés de bureau, appariteurs et techniciennes et techniciens affectés aux différents départements.

Si l'on ne peut éviter ces réformes de programmes ou la disparition de certains, il faudra assurer aux salariées et salariés, les moyens de pouvoir continuer à exercer leur métier. Le Gouvernement et les établissements devront mettre en place des mesures de réaffectation et/ou de recyclage, afin que les personnels ne se retrouvent pas sur la tablette.

Nous pensons qu'il faut le crier et le dire tout haut maintenant, car les politiques du Gouvernement en cette matière ne sont pas très transparentes. À part un budget de 1,5 million $ pour le recyclage des enseignantes et enseignants (50 par année), il n'existe rien pour les autres personnels, outre les budgets de perfectionnement prévus dans les conventions collectives. Pour le personnel de soutien, il s'agit d'un budget qui est calculé sur la base d'un per capita annuel de 32,00 $, ceci incluant le recyclage technologique.

Vous aurez compris qu'une de nos revendications, non satisfaite à la dernière ronde, était de faire assumer entièrement par l'employeur le recyclage inhérent à toute modification de l'organisation du travail commandée et planifiée par ce dernier. De plus, ce recyclage devrait être fait sur le temps de travail, ce qui, presque toujours, n'est pas le cas.

Je disais donc que le gouvernement ne semblait avoir aucune volonté politique en matière de recyclage. Je pense que c'était poli de dire les choses ainsi, car à regarder l'augmentation fulgurante des emplois précaires, je pense qu'il y a là plus qu'un phénomène de courte durée; il s'agit d'un courant et d'une stratégie de rationalisation qui se traduisent concrètement par:

- pas de recyclage,
- pas de perfectionnement,
- pas de postes permanents,
- pas d'expertise en développement.

Il m'apparaît qu'il y a un lien très important entre l'absence d'une politique de formation de la main-d'oeuvre et une stratégie de précarisation de l'emploi. Je pense donc que la lutte pour l'obtention de mesures concrètes en matière de recyclage passe inévitablement par une stratégie d'action contre la précarisation.

N'y a-t-il pas une logique certaine à ce qu'un ministère, dont la responsabilité est la formation, se rende responsable du niveau de formation nécessaire de celles et ceux qui interviennent d'une façon ou d'une autre dans le processus éducatif des étudiantes et étudiants? Raison de plus quand, à l'intérieur de ses propres murs, le collège peut répondre au recyclage de ses employées et employés. On n'a qu'à penser au département de bureautique et d'informatique qui pourrait jouer un rôle beaucoup plus actif en matière de formation « continue » de la main-d'oeuvre du cégep.

Il est aussi temps de remettre en discussion la notion de « congé-éducation ». Cette mesure permettrait une planification nationale du recyclage en s'assurant l'existence de fonds pour cette question.

La précarisation

Quelques mots à propos de la précarisation.

La précarisation des emplois est, semble-t-il, devenue pour l'État un « mode de gestion », une stratégie de rationalisation budgétaire, sans aucune considération en matière de ressources humaines, sauf sous l'angle économique; sans aucune considération quant à l'impact de la précarisation des emplois sur la qualité des services à être dispensés aux populations en circulation dans les cégeps.

Pour le personnel de soutien, nous retrouvons plus de 30 % des salariées et salariés qui sont à statut précaire.

Si l'absence de la sécurité d'emploi et celle de plusieurs autres droits caractérisent les emplois précaires, la difficulté de planifier, de développer l'expertise individuelle, et ainsi de donner des services de qualité aux usagers, est une autre caractéristique du phénomène de la précarisation.

L'éducation des adultes et les services aux étudiants sont par exemple des départements stratégiques qui sont durement affectés par la précarisation des emplois, quand ce n'est pas l'absence quasi totale de services.

Que pense le MEQ des impacts de la précarisation sur les services à dispenser aux usagers?

Le MEQ entend-il développer une gestion des personnels et des services qui permettra aux premiers d'être dans des conditions qui favorisent une planification sérieuse du travail, le développement de l'expertise individuelle et par voie de conséquence, une progression de la qualité des services dispensés?

Le MEQ ne pense-t-il pas qu'il existe un lien direct entre la « stabilité des emplois », les moyens de développement que l'on y associe et l'augmentation d'une « réelle » productivité? La véritable « rentabilité », quand on parle du système d'éducation, repose sur une « gestion de personnel » qui investit dans les ressources humaines et non sur des économies de bouts de chandelles qui ne viseront qu'à limiter la sécurité d'emploi et la portée des conventions collectives en termes de droits.

La précarisation nous apparaît donc comme un moyen de gestion de la décroissance, alors que nous avons besoin de ressources qui permettront le développement du potentiel humain et matériel qui se trouve à l'intérieur des murs du cégep.

La qualification des emplois

S'il est très important que le MEQ alloue les crédits nécessaires au recyclage des personnels, s'il est important que le collège prenne les moyens nécessaires pour répondre aux besoins de formation de son personnel, il y a aussi des moyens qui résident dans la modification de l'organisation du travail. Je parlerai ici d'un de ces moyens, **le partage de la qualification.**

Qualification et partage de la qualification

Dans les cégeps, comme dans d'autres secteurs d'emplois, nous assistons actuellement à une réorganisation du travail, à une recomposition des tâches de chacun des groupes d'employées et employés y oeuvrant. Au coeur des transformations engendrées par les changements technologiques sur les fonctions et les classifications de toutes et tous, se trouve un enjeu clé, la qualification.

S'attaquer à la « culture » hiérarchique

Le partage de la qualification implique que l'on s'attaque fondamentalement à la hiérarchisation des fonctions qui existe dans nos cégeps. Il ne s'agit pas ici, nous en sommes bien conscients, de s'attaquer au seul plan de classification, à cette seule hiérarchisation « technocratique » voulue et instituée par l'État et les parties patronales, mais bel et bien de prendre de front ce que l'on pourrait appeler cette « culture hiérarchique » qui permet à l'organisation du travail actuel de maintenir la séparation entre le travail intellectuel et le travail manuel, la conception et l'exécution.

La qualification collective

Il nous semble que la qualification des emplois doit passer par une forme de polyvalence, c'est-à-dire une variation de tâches dans un domaine précis, qui s'établit sur la base d'un juste équilibre entre des travaux d'exécution et des travaux de conception.

Une telle réorganisation ne peut être possible que sur la base d'un travail collectif exigeant.

Il ne s'agit pas ici de mettre en place des « cercles de qualité de vie », comme il en existe dans plusieurs usines au Canada et aux États-Unis. Cercles dans lesquels on fait appel au savoir collectif, sans le reconnaître en termes de classification et donc, de rémunération.

Il s'agit plutôt de réfléchir autour du concept de « qualifications collectives » et du concept de « professionnalita »[1] développés par les syndicats italiens. On peut ici parler de groupe de travail semi-autonome..., c'est-à-dire un ensemble de travailleuses et travailleurs qui organise le travail et le répartit librement entre ses membres, sans responsable hiérarchique.

L'organisation des cégeps en services et en départements, dans lesquels se retrouvent plusieurs catégories de personnels, se prêterait très bien à une telle organisation du travail. Dans certains cas, sans bien sûr qu'il y ait reconnaissance en termes de classification, de métier et de rémunération de la « qualification collective », on voit apparaître un certain fonctionnement d'équipe. On retrouvera cela dans certains services animés de dynamisme, comme celui de « l'animation étudiante », ou dans certains départements où secrétaires, appariteurs et techniciens ont pris leur place au côté des enseignantes et enseignants du département. S'il n'y a pas là de réel partage de la qualification, il y a, à tout le moins, un début de travail d'équipe et donc, de reconnaissance de la valeur et de l'importance du travail de chacun.

Pour le personnel de soutien, la lutte pour la requalification et le partage collectif de la qualification est donc une question de qualité de vie au travail et de reconnaissance de la valeur du travail de chacune et chacun dans les cégeps. À court terme, cette lutte passe par la reconnaissance, pour la partie patronale, de l'augmentation des qualifications de plusieurs catégories d'emplois due à l'introduction des technologies. Elle passe aussi par l'obtention du droit de négocier notre plan de classification.

Tout cela, bien sûr, est fait à l'intérieur de notre secteur de travail et cela ne remet pas en question les divisions actuelles du travail, mais si concurremment à cette démarche, nous amorçons véritablement entre tous les travailleurs et travailleuses de l'enseignement le débat sur le partage de la qualification et la qualification collective, il y a un espoir qu'à moyen terme et à long terme, nous réussissions à briser les murs érigés entre nous et que nous gagnions le « pari » de la qualification.

Conclusion

Le processus d'informatisation des collèges est loin d'être terminé. Les centres spécialisés, les écoles nationales et les corporations nous posent quotidiennement plusieurs questions en matière de formation de la main-d'oeuvre. Le brassage des options professionnelles reste très inquiétant pour l'avenir de nos emplois. La refonte de certains programmes est toujours possible. Il n'y a pas aujourd'hui plus qu'hier de plan de formation y étant associé.

Je pense que ce n'est ni l'absence de politiques ni la précarisation qui permettront aux collèges d'utiliser le potentiel humain qu'ils ont dans leurs établissements.

Ce n'est pas non plus l'absence de solutions et de stratégies de rationalisation budgétaire, sans souci de leurs impacts, qui assurera aux usagers des services d'éducation de qualité.

La prise en compte des besoins de formation, la mise en place d'une politique de recyclage, l'allocation de crédits supplémentaires, la réflexion sur l'organisation du travail et la recherche de moyens concrets pour maintenir et développer une main-d'oeuvre qualifiée sont autant de moyens qui permettent à l'employeur l'augmentation de la motivation et de la productivité des personnels et aux salariées et salariés, le maintien et la qualification de leurs emplois ainsi que l'amélioration de la qualité de vie au travail.

NOTES

1) **Nouvelles technologies et conditions de travail: Matériaux pour une stratégie syndicale.** Doc. CEQ, mars 1985, pp. 44-45: *« La « professionnalité » repose sur la reconnaissance de la qualification professionnelle du groupe, par opposition à la détermination poste par poste de la « Job Evaluation ». Elle vise une simplification des classifications favorisant une meilleure coopération plus égalitaire. »*

LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE: UNE RELATION PERVERTIE

Par Gervais Michaud,
enseignant en philosophie au cégep de Sainte-Foy depuis 20 ans.

Je n'ai de projet que celui de grandir, de devenir de plus en plus humain, et, dans la mesure de mes moyens, d'être un auxiliaire de croissance pour d'autres personnes. Ce projet a comme assise l'amour, celui que j'ai pour moi comme celui que j'ai pour les autres « moi » que je côtoie. Je considère l'amitié comme le modèle de la relation interpersonnelle. Plus sa proximité avec l'amitié est grande, plus le lien entre des personnes devient un creuset des aspirations humaines les plus nobles, les plus désintéressées et, par conséquent, un lieu favorable à l'amélioration, à la bonification, à la croissance de ceux qui y sont engagés. C'est en tentant de façonner ma relation avec les étudiants sur ce modèle que j'ai commencé à entrevoir les nombreuses perversions dont elle est victime. J'ai voulu les débusquer, les nommer, les décrire et les dénoncer comme autant de démons qu'il faut exorciser pour parvenir à une simple et fructueuse rencontre avec autrui. Elles ont de nombreux noms et il faut parfois une véritable conversion pour s'en délivrer. Ma présente intervention est loin d'être une étude exhaustive de ces perversions: elle se borne à en signaler quelques-unes. Elle se veut surtout une occasion de définir la relation maître-élève et de découvrir les causes de sa difficulté ou de sa dégradation.

« Le plus beau métier du monde, après le métier de parent, [...] c'est le métier de maître d'école et c'est le métier de professeur de lycée. (Le lien maître-élève est) une liaison sacrée. »
Péguy

CE QUE N'EST PAS LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE

1. UNE RELATION COMMERCIALE

Le langage commercial a envahi le monde de l'éducation comme la plupart des secteurs de l'activité humaine. Il vient définir des situations humaines qui n'ont rigoureusement rien à voir avec le commerce. L'étudiant est devenu un client... (les malades aussi...) et le professeur, un vendeur... (j'allais ajouter, par tic... et le client a toujours raison...). Les mots charrient une manière de voir et d'être en relation avec les situations, les objets et les personnes. Ils définissent des rapports, limitent leurs dimensions et, finalement, piègent...

À l'évidence, la relation commerciale, sauf peut-être si elle a une dimension humaine (autre cependant que celle proposée par Dale Carnegie ou les maîtres à penser d'Amway), ne vise qu'accidentellement la croissance de l'acheteur ou même du vendeur. On ne s'intéresse à la personne de l'acheteur, à sa psychologie, que dans la mesure où cette démarche profite commercialement parlant. Il en est de même du vendeur... Parce qu'elle n'est pas une relation interpersonnelle, la relation commerciale ne peut être celle qu'entretiennent le maître et l'élève...

Le commerce a aussi transformé petit à petit notre vision de la connaissance. Les idées sont devenues des objets de négoce, une marchandise à acheter ou à vendre... Pourtant, la pensée « ne se communique pas comme une chose, mais doit être refaite par chacun à ses risques et périls » (Jouguelet) et *« la vérité la plus vraie cesse de l'être quand elle n'est pas trouvée par un effort personnel de réflexion »*. (J. Rassam) Idée et vérité ne se donnent pas comme des choses, elles ne se mettent pas sur la table, elles ne se livrent pas à domicile: nous les développons au tréfonds de nous, à même notre matière vivante dont elles deviennent une manière d'être. L'élève ne le sait pas, il attend que le maître lui livre la marchandise. S'étonner de sa passivité, c'est ignorer que sa vision de la connaissance est parasitée par la représentation commerciale du monde.

Bref, parce que la relation de type commercial est autre, voire opposée à la relation de croissance vers l'autonomie que le maître et l'élève doivent entretenir, parce qu'elle crée une fausse vision de la connaissance, elle est à proscrire des écoles.

2. UNE RELATION LÉGALE

La question des droits de l'étudiant est venue parasiter la relation maître-élève. Un grand nombre de relations humaines semblent d'ailleurs vouloir prendre ce tour... les contrats pleuvent... et on veut même faire du plan de cours un contrat entre deux parties, créant ainsi un ayant droit qui peut contester devant juge ce qu'il considère, à tort ou à raison, comme une dérogation à la lettre dudit contrat... des poursuites ont déjà eu lieu en ce sens... La confiance que les hommes se portent maintenant est telle qu'ils ne sont rassurés que par des contrats écrits. Les commerçants ne sont d'ailleurs pas sans responsabilité dans cette dégradation des relations entre individus...

Toute relation avec autrui qui n'a pas comme tissu la confiance, qui ne fait pas du dialogue, et du dialogue seulement (la patience et donc le temps sont ici des alliés nécessaires), l'instrument par excellence de résolution des difficultés qu'elle rencontre n'en est pas une qui puisse engendrer la croissance. S'en référer à un tiers pour résoudre ses difficultés avec une autre personne ne répare généralement pas les déchirures du tissu relationnel.

À ce propos, le droit coutumier africain peut, me semble-t-il, nous servir de modèle puisqu'il *« repose sur l'esprit de conciliation (...) et l'on comprend (alors) la longueur des palabres, des discussions qui, par la voie du pragmatisme, poursuivent moins une décision argumentée, appliquée à une situation précise, et limitée à une justice de code, que la réalisation d'une entente. La tâche du juge,* écrit J. M. Pauwels, *consiste moins à appliquer des normes abstraites à des cas concrets qu'à trouver, en collaboration avec les intéressés, une solution à un problème. (...) L'exercice de la justice préfère l'arbitrage et la procédure privée pour trancher le palabre plutôt que le recours à une procédure officielle. La majorité des affaires privées empruntent cette voie. Mais même lorsqu'il faudra passer à ce que l'on peut nommer le tribunal, la décision, tout en restant un jugement, se voudra fruit de discussion et de compromis. Prononcée publiquement, cette sentence devra rencontrer l'assentiment de tous, le consentement général des parties (...) ».* (J. Lohisse) Bref, les conflits sont vus comme des lésions du tissu social qui ne peuvent se suturer que par un dialogue où les parties impliquées se rapprochent petit à petit, pour finalement en arriver à être capables non seulement de vivre dans le même groupe, mais aussi de coopérer...

En somme, une relation maître-élève qui vise la croissance ne peut s'amorcer que dans un climat de confiance mutuelle. Y introduire du légalisme, c'est détruire cette assise.

3. UNE RELATION DE SÉLECTIONNEUR

Albert Jacquard dit que *« le métier d'éducateur est de permettre à l'individu de se rendre responsable de son autostructuration, de l'aider à devenir coauteur de lui-même et maître d'oeuvre de sa propre réalisation »* et que *« l'enseignement (n') a (pas) pour objectif de préparer à la vie du travail. (Il croit) plutôt que son oeuvre consiste à faire des hommes... et après, comme il faut vivre en société, il faudra que les gens se spécialisent dans tel ou tel domaine, mais après, tard, très tard, le plus tard possible, car au départ, il faut donner à chacun la chance de vivre vraiment, de se faire... et humainement, cela n'est pas simple. L'animal est un acteur qui va jouer la pièce écrite par ses gènes. L'homme qui naît est un auteur. Il faut qu'il écrive sa pièce et qu'il la joue. Cela est terrible et écrasant; nous n'y sommes pas habitués. En tant qu'êtres humains, distincts des autres animaux, acteurs déterminés par leurs gènes, l'essentiel pour nous est d'écrire une pièce et de la jouer. Donner aux gens la possibilité de vivre une vie à eux, c'est le rôle de l'éducation. Les encourager par la suite à jouer la pièce qu'ils ont écrite, c'est encore le rôle de l'éducation. L'autre fonction qui consiste à s'organiser en société et à répartir les rôles selon les goûts et les capacités n'est pas le rôle des maîtres. Le grand drame des professeurs est qu'on leur demande de jouer en permanence ce rôle de sélectionneurs, alors qu'ils voudraient jouer en permanence le rôle d'éducateurs. (...) Au fond, pendant plusieurs mois, ils sont les amis de l'élève, ils sont ses éducateurs; ils l'aident, ils le supportent, ils lui réexpliquent, ils l'encouragent... Et puis, à la fin, au moment des examens, ils changent de camp. Ils enlèvent le masque. Ils n'aident plus l'élève, ils ne sont plus éducateurs, ils ne sont plus des professeurs; ils sont devenus sélectionneurs. C'est à ce niveau que se joue le drame de l'éducation. »* (**Vie pédagogique,** 29 mars 1984)

Les professeurs-éducateurs, que je rencontre individuellement ou en petits groupes, vivent effectivement ce drame déchirant. Ils ne voudraient pas avoir à évaluer et ce n'est pas par couardise, par lâcheté, par démission, mais parce qu'ils sentent confusément que ces actes dits d'évaluation corrompent leur relation avec l'élève. Qu'ils veuillent d'ailleurs faire des contrôles et des examens « des actes de lumière », « des occasions de croissance » dévoilent bien leur désir de les intégrer au processus éducatif, d'en faire foncièrement autre chose que de la sélection: ce qui ne peut se faire qu'en les travestissant. Bref, les éducateurs cherchent désespérément à masquer et à se masquer la fonction sélective des examens parce qu'elle pervertit la relation éducative: le sélectionneur n'est ni un maître, ni un agent de formation fondamentale.

4. UNE RELATION DE DRESSEUR D'ANIMAUX

L'éducation n'est pas un dressage. L'élève n'est pas un rat de laboratoire que nous devons inciter à l'ouvrage par des récompenses. Ce serait là le nier comme personne et le maintenir dans un infantilisme comportemental incompatible avec le souci de le voir croître. Néanmoins, les notes sont souvent assimilées à la récompense pour l'effort fait (plus d'ailleurs que pour le résultat de cet effort; il s'agit sans doute là d'un effet de la nouvelle psychologie des enfants qui demande de valoriser la participation plutôt que la réussite, l'intention plutôt que le geste). Elles deviennent d'ailleurs souvent le seul motif des gestes posés. Pourtant on sait, comme le dit J. Rassam, que de « subordonner l'activité de l'(élève) à une récompense extérieure, (c'est) lui retirer sa souplesse, sa disponibilité et sa gratuité ».

Ne pas traiter l'élève comme une liberté capable de s'engager, c'est le nier comme personne. *« L'éducation présuppose que l'être humain est irréductible à une chose que l'on transforme par des moyens extérieurs plus ou moins savants ou ingénieux. On ne peut éduquer les enfants et les jeunes*

gens, c'est-à-dire leur apprendre à penser, à juger par eux-mêmes, à devenir des personnes, tant qu'on n'obtient pas leur collaboration et leur participation à ce travail d'édification, d'épanouissement et d'élévation. » (J. Rassam) Bref, en tant qu'agent principal de son éducation, l'élève ne peut être dégradé jusqu'à n'être qu'un cobaye...

5. UNE RELATION MAÎTRE-ESCLAVE

« *Les intérêts de l'esclave et du maître sont antagonistes, car ce qui avantage l'un porte préjudice à l'autre. [...] Le propriétaire de l'esclave entend exploiter celui-ci au maximum; plus il obtient de lui, plus il est satisfait.* » (Fromm) La chose possédée dont on exploite, au maximum et jusqu'à extinction, l'énergie, n'a qu'un droit, celui de se conformer à la volonté de son maître, volonté dont elle finit, équilibre exige, par louer la bonté (le bon boss). Cette relation « chosiste » n'est évidemment pas la relation qui doit exister entre le maître et l'élève.

Pourtant, toutes les fois où nous ne percevons pas l'élève comme une personne au sens plein du terme, nous sommes sur la pente de la tyrannie et de l'esclavage. Au nom de l'excellence, au nom du programme, au nom de nécessités venant de l'extérieur, qu'il est facile de tyranniser... de bonne foi! Les jeunes ne se voient même pas comme des victimes: ils voient leurs échecs comme le signe de leur manque de détermination, de volonté personnelle. « *...victimes d'un système économique défaillant et subissant un taux de chômage alarmant, loin de s'aventurer dans une levée de boucliers ou de s'attaquer radicalement aux fondements de notre société, [ils] préfèrent s'y résigner, voire même la renforcer, espérant, au-delà de toute attente, redonner ainsi vigueur à un système que, selon eux, nous aurions à tort jugé déficient ou aliénant.* » (P. Desjardins) Aliénés qu'ils sont, à la manière de l'esclave qui, pour garder son équilibre mental, finit par voir son boss comme un bon boss, ils demandent d'en faire plus dans le sens de cette déshumanisation. Puisque dans la société capitaliste et dans les circonstances actuelles, le seul projet possible est celui de la dépersonnalisation, semblent-ils se dire, si c'est, selon l'avis des experts, le seul rentable, la seule manière de se vendre à profit (le capitalisme a fini par nous amener à nous percevoir comme un capital à exploiter...), alors parachevons cette oeuvre de destruction! Martyrs de la conjoncture et de la logique d'un système, ils s'immolent presque gaiement en devenant des flèches dans l'arc d'autorités « compétentes » à la mode...

6. UNE RELATION TECHNIQUE

Erving Goffman dit qu'« *en tant qu'êtres humains, nous sommes des créatures dont les démarches varient selon l'humeur et l'énergie du moment, [mais qu'] en tant que personnages représentés devant un public, nous devons échapper à ces fluctuations* ». Tout se passe donc comme si l'idéal était que la définition de soi que nous avons livrée aux autres dans une première présentation reste toujours la même. Lorsque nous sommes en présence de personnes qui ne sont pas nos intimes, nous laissons en quelque sorte au vestiaire une partie de nous-mêmes, nous feignons de n'être que ce que nous désirons paraître. À ce jeu, l'impossibilité de cacher ses émotions, par exemple, est une déchéance, tandis que le fait de ne pouvoir jouer le personnage annoncé, c'est en partie perdre la face. En bref, d'être devant un public nous oblige à n'être pas tout à fait nous-mêmes.

Si on ajoute à cela que, dans notre société, des rôles ont été préalablement définis et que la manière correcte de les jouer a souvent été « scénarisée » par des personnes soucieuses d'efficacité et de rentabilité, nous comprenons mieux comment on en arrive, en toute bonne foi, à se faire non-personne, à n'être qu'une fonction, qu'un ensemble de gestes standardisés et stéréotypés. En somme, pour être bien vu, pour être compétent, il faut se masquer, se déguiser et, finalement, feindre avec plus ou moins de bonheur de n'être pas une personne. Cette façon de faire débouche sur une relation tronquée et épidermique, qui ne porte d'ailleurs le nom de relation que par abus de langage, puisque l'autre membre de ladite relation devient volontairement ou involontairement une non-personne. La clientèle-cible, l'élève moyen, le bénéficiaire et le patient sont des mots qui réduisent ceux qui en sont affublés à n'être que des abstractions commodes, à n'être plus de vraies personnes... (Quel avantage pour celui qui rêve d'efficacité!)

Parce qu'elle est une manière subtile et valorisée de mettre en veilleuse le corps et la dimension affective des personnes en présence, la relation maître-élève qui se confine au cérébral est technique et, à ce titre, inacceptable. Elle l'est d'autant plus qu'elle pourrait bien être un relent de jansénisme (le corps et toutes ses fonctions ne logent-ils pas dans des régions inférieures qu'on ne peut fréquenter sans s'avilir?) et le fruit d'un sexisme latent (l'émotionnel déséquilibrant et engageant qui tire vers le bas n'est-il pas le domaine de la femme, tandis que le rationnel purifiant et stabilisant qui élève est celui de l'homme?).

La peur de s'engager humainement et totalement dans une relation véritable avec autrui pourrait également expliquer la technicisation de la relation maître-élève. Après tout, la relation technique ou fonctionnelle, parce qu'elle est à la fois désengagement, désinvestissement de soi et négation de l'autre comme personne, confine à une sphère comportementale d'où la possibilité d'être touché est exclue (comme sans doute celle de toucher).

Cependant, à lui seul, le nombre sans cesse croissant d'étudiants que doivent rencontrer les professeurs pourrait expliquer et même excuser cette tendance à la « fonctionnalisation » de leur lien. La fermeture, le retrait, le désengagement ne seraient alors que des effets de la massification, de la surpopulation. Ils viseraient à protéger des systèmes nerveux submergés par l'information. La froideur et l'insensibilité que l'on constate, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, pourraient n'être aussi que des effets du nombre. On sait maintenant que plus la densité des personnes augmente dans un lieu, moins il y a de communication entre elles: la surpopulation isole, atomise, rend anonyme voire « néantit » les individus qui la subissent. Comme la majorité des cégeps du Québec sont devenus très populeux et comme le nombre d'étudiants confiés à chaque professeur est exorbitant, il n'est pas étonnant d'y lire le syndrome de Babel. Le nombre peut donc expliquer la technicisation du lien professeur-élève et, comme elle est un obstacle majeur sur la voie de la réalisation d'une véritable relation maître-élève, il faut la dénoncer mais surtout tenter d'en supprimer les causes...

CONCLUSION

Ce qui vient d'être débusqué, nommé, décrit et dénoncé, ce sont des perversions de la relation interpersonnelle dans le milieu collégial. Ma liste est plus longue que celle dont j'ai fait état plus haut, mais elle est loin d'être exhaustive. En puisant à même votre propre expérience, vous n'auriez sans doute aucune peine à l'enrichir. Toutefois, même si ces perversions portent plusieurs noms, elles cachent au fond le même mal: la non- reconnaissance de soi et d'autrui comme des personnes au sens plein du terme. Pour s'éduquer et aider l'étudiant à le faire, il nous faut le vaincre même s'il est, hélas, une sorte de phénix tentant continuellement de nous méduser. Il faut aussi que bon nombre de circonstances dans lesquelles nous exerçons notre action éducative se modifient rapidement, parce que la chosification, la technicisation des liens interpersonnels, l'enfer relationnel pourraient bien devenir un mode de vie indépassable et apocalyptique.

LE PERSONNEL PROFESSIONNEL

Par Gérard Crépeau,
conseiller pédagogique au cégep Ahuntsic.

Avant d'aborder la question des problèmes vécus actuellement par le personnel professionnel, je crois nécessaire de préciser qui est ce personnel peu nombreux dans le réseau collégial. En fait, selon la taille des collèges, on retrouve entre 10 et 32 professionnels par collège. La quotidienneté des collèges est meublée de plusieurs interventions des professionnels. La personne que l'étudiant va consulter à la bibliothèque pour son travail de recherche, c'est un professionnel (SMTE). Le conseiller pédagogique que le professeur rencontre pour élaborer un projet de recherche, une présentation audio-visuelle ou discuter des applications pédagogiques de l'ordinateur, là encore c'est un professionnel. Sans oublier l'animation dans le milieu qui est assurée par des animateurs d'activités étudiantes. Et la coordination des opérations du service de la paie est assurée par un autre professionnel, l'agent de la gestion financière.

Le personnel professionnel occupe des emplois dont l'exercice exige normalement un diplôme universitaire terminal de premier cycle. Et le plan de classification définit ainsi l'emploi type du personnel professionnel. « *Le professionnel est chargé de la réalisation d'objectifs, de politiques et de programmes définis par le collège pour des secteurs d'activité et ce, conformément aux standards qui lui sont fixés quant aux résultats à atteindre. Il a le choix des moyens, des méthodes et des processus d'intervention pour réaliser les objectifs des programmes dont il est chargé, compte tenu des pratiques et des procédures générales définies pour son action et du cadre administratif et éducatif établi par le collège. Il conseille le personnel cadre concerné par ces secteurs d'activité dans l'évaluation des besoins, la fixation des objectifs, l'élaboration des politiques et dans le développement et l'adaptation des projets directement liés aux programmes à réaliser dans ces secteurs d'activité. Il coordonne et participe à l'élaboration des travaux des personnels professionnel, technique, administratif et autres, impliqués dans la réalisation des programmes d'activité dont il est directement chargé.* »

Si je vous ai donné cette définition générale, c'est pour vous démontrer l'ampleur de la fonction, mais aussi pour ne pas entrer dans les attributions caractéristiques de chacun des 16 corps d'emploi. Je vous en livre la liste en espérant que le titre vous suffira, sinon je pourrai préciser, lors de la période de questions, les emplois qui vous sont inconnus.

Il s'agit par ordre alphabétique:

- agent de la gestion financière,
- agent d'information,
- aide pédagogique individuel,
- analyste,
- animateur d'activités étudiantes,
- animateur de la pastorale,
- attaché d'administration,
- bibliothécaire,
- conseiller d'orientation,
- conseiller en affaires étudiantes,
- conseiller en information scolaire et professionnelle,
- conseiller en mesure et évaluation,
- conseiller pédagogique,
- psychologue,
- spécialiste en moyens et techniques d'enseignement,
- travailleur social.

Pour traiter le thème de cet atelier, j'hésitais entre deux options. Allais-je parler de tous les tracas quotidiens du personnel professionnel ou bien ne pourrais-je pas tracer un portrait de ce que vivent actuellement les professionnelles et professionnels de cégep? J'ai plutôt opté pour le portrait qui vous permettra de saisir la condition du personnel professionnel.

Rappelons que les professionnelles et professionnels ont contribué, depuis la création des cégeps, à l'implantation et au développement des services pédagogiques, des services aux étudiants et des services administratifs. Étant partenaires de première ligne à l'émergence du réseau collégial, les professionnelles et professionnels y trouvaient leur motivation. Durant les années 1970, le personnel professionnel des collèges a participé de près à l'orientation de l'ensemble du réseau collégial par les commissions de la Fédération des cégeps. C'était là une reconnaissance explicite du niveau de sa qualification professionnelle, de l'importance de son travail et de son intervention éducative. Dans l'intention de contribuer au développement des services d'enseignement collégial et de les rendre plus accessibles, le personnel professionnel élabore des études de besoins, des définitions d'objectifs et les opérationalisations nécessaires pour les mettre en route.

La mise en forme des différents objectifs des collèges reflétait leur rôle consultatif et disons-le tout bonnement, les professionnelles et professionnels se sentaient importants dans leur collège et en étaient valorisés.

Mais les compressions budgétaires des années 1980 ont mis un frein au développement

dans les collèges. L'impératif budgétaire est devenu le leitmotiv de la politique de gestion des collèges.

Et les professionnelles et professionnels sont désormais tenus à l'écart.

Mais comment a-t-on pu mettre de côté ce personnel professionnel dont on avait fait si grand usage durant la décennie précédente? À travers ses rapports et ses recommandations, le personnel professionnel a livré, aux différents niveaux de direction, les outils nécessaires pour organiser la gestion de ces services.

Le ministère de l'Éducation, la Fédération des cégeps et les directions des collèges avaient donc déjà en main l'information et les outils nécessaires pour accaparer la décision et le contrôle sur le travail professionnel.

Les pressions se firent de plus en plus fortes sur ce personnel pour qu'il adopte des règles administratives dans la ligne de la rentabilisation et de la rationalisation dans l'élaboration de ses objectifs, son plan de travail, la budgétisation des activités et ses rapports.

La commande était présentée sous le couvert de la participation à la gestion, soit « la direction ou gestion par objectif », soit « la gestion participative par objectif », ce qui ne constitue qu'un simple raffinement de présentation en vue du même but.

À partir du moment où les directions possédèrent l'information adéquate sur les objectifs et les activités des différents services, elles commencèrent à déterminer que telles et telles tâches n'étaient pas spécifiquement du domaine professionnel, mais des tâches techniques ou bien des tâches de gestion.

Dans le premier cas, elles s'empressèrent de les redistribuer à du personnel technique de soutien, moins dispendieux. Dans l'autre cas, elles utilisèrent des cadres intermédiaires ou des gérants, à peu près au même coût en moyenne, mais qui ne sont pas syndiqués et qui dépendent étroitement de ces mêmes directions.

Comme étape subséquente, en parcellisant de façon encore plus précise les tâches, les institutions ont réussi à restreindre le travail professionnel à l'exécution, sous forme de commandes ou contrats internes autour d'objectifs opérationnels déterminés par la direction. Plusieurs membres du personnel professionnel se sont fait dire de cesser telles tâches ou telles opérations, parce que ce n'était plus dans les priorités du collège et que les besoins s'étaient modifiés: mises en disponibilité ou à pied, mutations, affectations à des tâches d'une autre fonction professionnelle, ajouts de dossiers et surcharges étaient la suite logique de ces interventions.

De plus, malgré la résistance des employés, on se mit à intervenir de plus en plus sur le comment faire par des politiques administratives hiérarchiques contrôlantes et tracassières à l'interne.

Non seulement on parcellisa et déqualifia ce type de travail, mais on le fragilisa. Dans la foulée de cette réorganisation du travail sous forme de commandes, il était désormais possible pour les cégeps d'utiliser les affectations précaires (surnuméraires, temporaires, etc.) et la sous-traitance sous forme de contrats avec des firmes privées (bureau de psychologue, firme-conseil en finances, informatique, gestion, développement).

En un mot, comme en mille, le principal problème des professionnelles et professionnels présentement dans les collèges, c'est le manque de motivation. Le vieillissement et la non-régénérescence du personnel dans les collèges avaient commencé à saper l'enthousiasme de plusieurs. Mais la campagne de dénigrement gouvernemental durant la négociation de 1982 et le discours salarial patronal sur le personnel trop payé avec des « jobs chômés » ont eu des effets profonds sur le personnel professionnel. Tout cela pavait la voie à un nouvel objectif patronal: l'évaluation du personnel professionnel.

L'ÉVALUATION

Notre convention collective prévoit en fait peu de choses quant à l'évaluation du travail professionnel. Il y a bien les évaluations statutaires avant l'obtention d'un statut « sécuritaire » après 2 ans de travail, mais outre cette procédure d'acquisition de la permanence, la convention collective est peu loquace à ce sujet.

N'allez pas penser qu'il ne se fait pas d'évaluation pour autant: la partie patronale a des velléités à ce sujet. Pour plusieurs collèges, l'on a tenté d'implanter des systèmes d'évaluation du personnel professionnel. Ces systèmes ont tous la même orientation: l'évaluation sommative. Sommative par opposition à formative se comprend comme une évaluation ne visant pas à améliorer les performances, la capacité de travail, le climat de travail, ni la motivation. Le type d'évaluation en cours dans les cégeps a plutôt comme but de constituer un dossier disciplinaire, pouvant mener éventuellement à un congédiement.

Mais l'évaluation pour les professionnels ne passe pas uniquement par la convention collective. Elle s'est traduite au cours de la dernière décennie par des attaques directes et indirectes, tant sur le champ de compétence des professionnels que sur le nombre de professionnels en place dans les collèges.

Cette évaluation des professionnels et de leur secteur d'intervention s'est quelquefois faite de façon insidieuse. Prenons l'exemple des animateurs d'activités étudiantes. Il fut un temps où chaque collège possédait une équipe d'animation. Puis, un vent de contestation souffla sur les collèges. Les animateurs, dans certains cas, apaisaient cette contestation; dans

d'autres cas, ils suscitaient un questionnement chez les étudiants qui eut pour effet d'activer cette phase contestataire. Les directions de collèges en ont eu vite assez. Les titulaires de ce corps d'emploi devinrent des indésirables. Sans manifester de politique claire et ouverte, les collèges procéderent graduellement à leur remplacement. Ce qui eut pour effet de presque rayer de la carte ce corps d'emploi. Il y a bien quelques animateurs qui demeurent, mais leur nombre est loin d'être croissant. C'est plutôt le contraire.

Il en est de même pour le registraire, maintenant disparu de notre plan de classification. Ce personnel essentiel au fonctionnement des collèges, il y a encore quelques années, devint subitement non nécessaire.

Plutôt que de faire évoluer les emplois au rythme et besoins des établissements, on laisse pourrir des situations pour ensuite invoquer le manque d'actualisation justifiant la disparition d'un corps d'emploi. C'est pour nous une forme d'évaluation indirecte, mais dont les effets sont dramatiques puisqu'en modifiant la configuration des types de professionnels pour les collèges, des orientations sont prises sans que les principaux intervenants soient consultés.

RELATIONS ENTRE PERSONNELS

La convention des enseignants prévoit que le nombre d'enseignants que le Ministère alloue à l'ensemble des collèges comprend un nombre de 150 postes d'enseignants qui sont affectés à des fonctions connexes.

- Innovation pédagogique
- Encadrement général des étudiants
- La recherche liée à l'enseignement
- Une activité dans un centre spécialisé.

Que font ou feront exactement ces enseignants se demandent les professionnels? Vient-on de décider que, puisqu'il y a surplus dans une catégorie de personnel (et le groupe plus nombreux d'ailleurs), l'on peut faire accomplir des fonctions qui sont accomplies de façon générale et habituelle par les professionnels?

Cela n'est pas pour aider l'enthousiasme du personnel professionnel qui a bâti sa crédibilité dans son domaine au collège depuis plusieurs années, que de voir des enseignants s'improviser dans des fonctions jusque-là réservées à des professionnels.

D'autre part, certaines classes d'emploi du personnel de soutien sont décrites de telle sorte que l'administration pourra techniciser des postes qui étaient auparavant reconnus comme devant être occupés par des professionnels.

Par ailleurs, les professionnelles et professionnels sont aussi confrontés au personnel cadre qui s'approprie de plus en plus les fonctions des professionnels en y ajoutant des fonctions de gestion telles que supervision, contrôle, évaluation. C'est ainsi que l'on maquille en coordonnateur de moyens d'enseignement ou en coordonnateur de la recherche et de l'expérimentation des postes de conseiller pédagogique. On fera de même pour l'agent de gestion financière qui « encadré » devient coordonnateur des services financiers ou encore l'attaché d'administration que l'on transforme en coordonnateur des services de l'équipement.

Ce rapide portrait ne veut pas dire que les professionnels sont en conflit quotidien avec les autres personnels. On peut même affirmer que les relations sont généralement harmonieuses. Mais lorsque l'on fait le bilan - et les périodes de renouvellement de convention collective en sont un temps privilégié - on constate la diminution constante du personnel professionnel. Par exemple, de 1980 à 1985, le personnel cadre est passé de 669 à 738, tandis que le personnel professionnel chutait de 825 à 635, alors que la clientèle étudiante progressait de 117 318 à 137 151 pour l'enseignement régulier.

Le qualificatif d'espèce en voie de disparition y prend là tout son sens et vous comprendrez facilement pourquoi les revendications majeures des dernières négociations étaient le plancher d'emploi et l'exclusivité des tâches.

Notons en terminant la volonté clairement exprimée par les professionnels d'actualiser ce dossier et d'arrimer solidement l'intervention professionnelle au fonctionnement quotidien et aux axes de développement des collèges.

En fait, les professionnelles et professionnels se sont toujours considérés et se considèrent toujours comme une partie importante de la structure interne des collèges et du réseau collégial. Leur rôle est essentiel pour ne pas dire exclusif.

Elles et ils se sentent utiles et appréciés par celles et ceux à qui ils rendent service. Ils expriment donc beaucoup de satisfaction quant à leur rapport avec la population étudiante. Le personnel professionnel se plaint toutefois du manque de reconnaissance de la part de l'établissement et de sa direction. Faute de cette reconnaissance, les professionnelles et professionnels tiennent à protéger au moins un minimum de ce rapport privilégié avec la population utilisatrice auprès de qui elles et ils trouvent cette reconnaissance, une relative autonomie et sans doute l'intérêt pour leur travail, trois facteurs importants de satisfaction.

Je termine en vous citant une phrase entendue lors du dernier congrès de la Fédération des professionnelles et professionnels des collèges et des universités dont le thème était l'organisation du travail: *« Les professionnels haïssent leur job, mais aiment leur travail ».*

Textes de: Lesley Lee
Claude D. Luc

LES RAPPORTS DES ÉTUDIANTES AVEC LA SCIENCE ET LA TECHNOLOGIE

Par Lesley Lee,
enseignante de mathématiques au cégep St-Jean-sur-Richelieu de 1970 à 1983. Présentement, elle travaille en recherche didactique à l'Université Concordia.

Si j'ai choisi de parler des « rapports qu'entretiennent les étudiantes avec la science et la technologie » dans cet atelier sur la ghettoïsation des études, ce n'est pas du tout parce que je crois que les autres barrières à l'entrée des femmes dans les ghettos masculins sont tombées. Je toucherai à peine ici aux barrières discutées dans une étude que j'ai faite pour le ministère de l'Éducation, en 1984, sur *« les facteurs limitant l'orientation des adolescentes dans les programmes de formation non traditionnels »* (Lee, 1984). Là, dans une vaste revue de la littérature, j'ai examiné les rôles des intervenants scolaires (conseillers en orientation, professeurs et administration) et des autres intervenants (famille, pères) dans l'exclusion des filles des ghettos masculins. J'ai aussi examiné dans ce travail, la littérature qui met l'accent sur les filles elles-mêmes comme « décideures » de leur propre orientation et j'ai examiné le peu de littérature qui existait en 1984 concernant les domaines non traditionnels comme barrières en soi.

Après cette revue de la littérature, je ne pouvais pas faire autrement que de donner raison aux filles d'éviter les ghettos masculins. J'avais pourtant passé à travers une formation universitaire en mathématiques et physique dans les années 1960. Une demande du service de pédagogie universitaire de l'UQAM de faire une réflexion sur le vécu universitaire des femmes en sciences m'a poussée à regarder de plus près mon propre vécu et les mythes en sciences qui ont diminué le plaisir d'études et qui m'ont marquée jusqu'au plus profond de ma personnalité pendant des années (Lee, 1986). J'ai tenu compte de ce vécu quand j'ai eu l'occasion de préparer et de présenter deux programmes de démystification - la mathématique pour IMNT et la pensée techno- scientifique pour ACT -, programmes qui s'adressent aux femmes adultes se dirigeant vers des métiers non traditionnels. Dans un chapitre du livre **Femmes et Mathématiques,** j'ai discuté des barrières d'ordre cognitif et affectif ainsi que du rôle de ce que j'appelais « les croyances » et leurs effets sur le vécu scolaire des femmes en sciences (Lee, 1986). Donc, si je parle maintenant des rapports qu'entretiennent les étudiantes avec la science et la technologie, c'est plutôt que j'en suis rendue là dans ma réflexion en 1987. Je crois que toutes les barrières, décrites en 1984 et depuis, demeurent intactes. J'ose espérer que nous en sommes un peu plus conscients.

Parler de ces « rapports », c'est un peu un luxe, parce que c'est porter sa réflexion dans une époque où les autres barrières ont disparu. C'est aussi se poser la question suivante: S'il n'y avait plus de pratiques sexistes dans l'école et la société, est-ce que les femmes se trouveraient à part égale dans les domaines scolaires techno-scientifiques où elles sont sous-représentées présentement? Je crois que si on ne peut pas changer les rapports des femmes avec la science et la technologie, la réponse serait négative. En d'autres mots, si on laisse intact l'enseignement de la science et de la technologie, et si aussi on laisse intactes les femmes (et ça je le souhaite pour la survie de la planète), les femmes continueront, dans une certaine mesure, d'éviter les ghettos masculins d'études dont les sciences mathématiques constituent la porte d'entrée.

Parce que je parle ici des rapports qu'entretiennent les femmes avec la science et la technologie, je dois dire un peu plus clairement ce que j'entends par « science et technologie ». Dans un sens, on pourrait dire que personne n'entre en rapport avec la science et la technologie. Pour les étudiantes, les rapports s'établissent petit à petit avec la science scolaire et le peu de technologie présente. Ce sont les expériences des cours (souvent d'initiation) de physique, chimie, mathématiques et biologie qui colorent en gros la perception et les rapports. Et comme souligne Jacques Désautels, il y a très peu de liens entre la science scolaire et la science. Désautels dit que les messages scolaires au sujet de la science sont que la science est « neutre », « transcendante », « a-historique », « asociale », « vierge de tout intérêt parce qu'elle fait appel aux maths », « un savoir- faire technique où tout est donné et rien n'est à construire ». Pierre-Léon Trempe, un collaborateur de Désautels, décrit la science scolaire comme un produit scolaire ayant un contenu « livresque et fragmenté », ayant comme seul but de faciliter l'organi-

sation scolaire et les évaluations - évaluations « dépourvues de substance et de liens », mais cruciales pour « le contrôle des comportements et le fonctionnement bureaucratique ». Les mots qu'il utilise pour décrire l'enseignement de la science sont: autoritarisme, pavlovisme, dogmatisme, individualisme et conformisme. Ce semestre, je suis un cours universitaire en physique atomique et je peux vous confirmer que ce que Désautels et Trempe (1987) dénoncent au sujet de la « science scolaire » se vit encore au niveau universitaire.

Dans mon travail auprès des femmes adultes, j'ai trouvé une perception de la science comme domaine masculin, individualiste, antisocial, abordable exclusivement par les surdoués, et exigeant une vie de moine. On voit que l'image qu'ont les femmes adultes n'est pas très loin de l'image qu'ont les étudiantes et étudiants de secondaire dont parlent Désautels et Trempe. Quand je parle de « science et technologie », j'entends surtout la matière scolaire, car c'est elle qui domine dans la population. C'est avec la science et la technologie scolaires que les étudiantes établissent des rapports.

Parler d'une « science scolaire » présuppose qu'il existe une autre science, une vraie science, la science des praticiens, des scientifiques. Mais critiquer la science scolaire parce qu'elle ne correspond pas à la vraie science ne doit pas nous amener à conclure qu'il n'y a pas de critiques à apporter à la science. Mais peu de monde est habilité à le faire et même on peut dire qu'un des rôles majeurs de la science scolaire est d'empêcher toute critique.

Comment critiquer une science qui est vierge, neutre, source de vérité et de valeurs morales? Pour apporter une critique à la science, il faut faire partie ou avoir fait partie de la communauté scientifique. Depuis quelques années, un certain nombre de femmes y sont parvenues. Et depuis quelques années, il y a une critique féministe de la science qui s'amplifie de mois en mois. Dans un document, « Regards féministes sur la mathématique », Roberta Mura de l'Université Laval passe en revue les contributions de Lasvergnas, Burton, Fox Keller, Gilligan, Buerk, Franklin et bien d'autres au questionnement des fondements de la science et de la technologie (Mura, 1986). Mais cette science éminemment critiquable n'est pas la science avec laquelle les étudiantes de niveau secondaire ou de cégep établissent les rapports.

Puisqu'on parle des rapports des étudiantes et non pas des étudiants, il faut s'attarder à la question de la spécificité des femmes. Qu'est-ce qui fait que les rapports établis par les étudiantes avec la science scolaire ne sont pas les mêmes que ceux des étudiants? Il existe beaucoup de littérature sur les différences psychologiques entre les sexes. Un nouveau livre sur le marché, **Women's ways of knowing,** est particulièrement utile, car les auteures abordent directement la question scolaire (Belenky et al., 1986). Dans un chapitre sur les implications de leur recherche pour le contexte scolaire, elles disent que l'on doit s'appuyer sur la connexité, la compréhension, l'acceptation et les expériences concrètes dans l'éducation des femmes.

« We have argued in this book that educators can help women develop their own authentic voices if they emphasize connection over separation, understanding and acceptance over assessment and collaboration over debate: if they accord respect to and allow time for the knowledge that emerges from first hand experience; if instead of imposing their own expectations and arbitrary requirements, they encourage students to evolve their own patterns of work based on the problems they are pursuing. » (p. 229)

Aussi, selon Gilligan (1986), les femmes ont un style de raisonnement « par connexité » ou contextuel qui s'oppose à un style plutôt masculin de raisonnement « par séparation ».

Dans mon propre travail avec les femmes adultes, ces mêmes thèmes sont ressortis. Les femmes disent vouloir « aider les gens », travailler en collaboration avec d'autres. La majorité d'entre elles refusent un milieu compétitif. Elles cherchent à intégrer les divers aspects de leur vie: maison-travail, corps-cerveau, ...

Si on met ensemble le portrait de la science scolaire (masculine, individualiste, compétitive, autoritaire, asociale, a-historique, etc.) et le portrait des caractéristiques spécifiques des femmes (féminines, collectivistes, collaboratrices, égalitaires, sociables, historiquement insérées, ...), on n'a pas à élaborer sur la nature des rapports des étudiantes avec la science. Leur rejet de la science n'est que naturel et signe de santé psychologique.

Si nous voulons que les étudiantes aient accès aux ghettos d'études masculins dont la plupart exigent certaines connaissances provenant du trio science-technologie-mathématiques, il faudrait arriver à changer ces rapports caractérisés par un certain malaise ou même rejet. Mais comment changer ces rapports? Ce n'est pas en changeant les valeurs et la nature des étudiantes comme le suggèrent certains auteurs masculins pour qui la masculinisation des filles résoudrait tous les problèmes. Ces auteurs perçoivent les filles comme ayant des manques. La fille est mesurée selon des tests et des modèles masculins et elle est déclarée un échec: peur du succès; manque de confiance, agressivité, indépendance sociale; peu motivée, etc. Le désir de se marier et d'avoir des enfants, le goût d'aider des personnes autour d'elle, de travailler avec des gens, sont vus comme des failles. L'impression que ces auteurs nous laissent, est que les garçons ont subi une socialisation « correcte », et que la socialisation de la fille est correcte, dans la mesure où elle se rapproche de celle des garçons.

C'est en modifiant la science scolaire que les rapports des étudiantes avec la science seront améliorés. Percevoir la science comme un « *savoir construit, collectif et discursif* » (Désautels, 1987), serait libérateur pour les étudiants et d'autant plus pour les étudiantes. Mais comment changer la science scolaire? Je ne crois pas, comme Nimier, que c'est dans le changement des rapports des professeurs avec leurs disciplines que réside la solution (Nimier, 1985). Dans les conditions actuelles, changer ses rapports avec sa discipline risque de rendre la vie du professeur intolérable. Par contre, libérer les professeurs du contrôle total du système d'évaluation en place, permettrait des innovations dans des programmes chargés où tout est justifié, car tout est « matière à l'examen ». Libérer les profs, étudiantes et étudiants des programmes/contrôles, c'est mettre en place les conditions pour que la science et non pas « la science scolaire » soit abordée.

En ce qui concerne les étudiantes, nous ne sommes pas sans modèles d'intervention, même si ces modèles ou expériences sont restés au stade expérimental. La formation des classes unisexes en mathématiques a permis à une école torontoise de doubler les inscriptions des étudiantes dans les cours facultatifs de maths et d'augmenter la confiance et la motivation des étudiantes envers les maths et les sciences mathématiques (Aitchison, 1987). Les camps de sciences pour filles (Rogers, 1987) et d'autres regroupements de filles et femmes autour de la science, de la mathématique ou de la technologie ont eu des succès semblables.

Dans mon travail auprès des femmes adultes, j'ai eu les avantages non seulement du regroupement des femmes, mais aussi de toute la liberté d'expérimentation permise par le fait qu'il n'y avait pas d'évaluation extérieure. Les visites en milieu scientifique, et les visites de femmes scientifiques en classe, ont eu un succès monstre car elles ont démystifié la science avec plus de force qu'une semaine de discours sur la nature de la science. Traduire la nature collective du travail scientifique moderne en situation de classe, misant sur la collaboration et le travail d'équipe et en s'organisant le plus possible comme une communauté scientifique, cela demeure un objectif à réaliser. Car chaque fois qu'on approchait cette façon d'organiser notre travail, la motivation des femmes était forte. Et chaque fois qu'on en prenait conscience, il y avait démystification et réconciliation avec le travail scientifique. Miser sur la communication, prendre conscience du langage scientifique, apprendre à parler, écrire, lire et enfin communiquer dans ce langage, et se permettre d'utiliser le « je » dans des contextes mathématiques, scientifique, technologique semblent aussi des pistes à développer auprès des femmes. Il est important, si on veut rejoindre les préoccupations sociales des femmes, d'intégrer dans les cours des activités autour du thème Science et Société: les choix sociaux et la science/technologie, la science au service de qui, l'institutionnalisation de la science et, bien sûr, un regard historique et épistémologique sur la science.

Lorsque nous aurons réussi à changer les rapports des étudiantes avec la science en rapprochant la science scolaire de la science, nous serons prêts à aborder la lutte la plus intéressante et la plus urgente, celle de transformer la science, de la mettre au service de la société et de la vie, de la féminiser.

BIBLIOGRAPHIE

AITCHISON, Peggy. Conférence présentée au Congrès international de PME-11 tenu à Montréal en juillet 1987.

BELENKY et al. **Women's Ways of Knowing,** Basic Books Inc., New York, 1986.

DESAUTELS, Jacques. Conférence sur la « situation de l'enseignement des sciences » à l'UQAM, le 6 novembre 1987.

GILLIGAN, Carol. **Une si grande différence,** Flammarion, 1986.

LEE, Lesley. **Étude des facteurs limitant l'orientation des adolescentes dans les programmes de formation non traditionnels,** rapport remis au MEQ, juin 1984.

LEE, Lesley. « Des épouvantails qui effraient les femmes » dans **L'école des femmes,** GIERF, UQAM, 1986.

LEE, Lesley. « Démystification des mathématiques auprès des femmes adultes » dans **Femmes et Mathématiques,** les Éditions du Remue-ménage, Montréal, 1986.

MURA, Roberta. « Regards féministes sur la mathématique » dans **Femmes et Mathématiques,** les Éditions du Remue-ménage, Montréal, 1986.

NIMIER, Jacques. **Les maths, le français, les langues... À quoi ça me sert?,** CEDIC, Paris, 1985.

ROGERS, Pat. Conférence dans le cadre de PME-11 tenue à Montréal, juillet 1987.

TREMPE, Pierre-Léon. Conférence sur la « situation de l'enseignement des sciences », UQAM, novembre 1987.

UN AVENIR À CONSTRUIRE

Par Claude D. Luc,
conseiller d'orientation à la commission scolaire de Verdun.

Peut-on choisir ce que l'on ne connaît pas?

La réponse est évidemment non. Mais nous savons tous que l'on peut choisir ce que l'on connaît mal ou trop peu. Les jeunes femmes qui font une recherche d'orientation doivent donc être ouvertes à la découverte de professions dont elles ne connaissent pas l'existence et prêtes à mieux explorer celles qu'elles disent « connaître ». Cette recherche fait appel à deux éléments: le vécu et l'imagination.

L'expérientiel et l'imaginaire sont les deux éléments clés pour partir en exploration et en « devenir » vers des rôles professionnels menant à des emplois qui sont eux-mêmes rattachés à tout l'appareil social. Comme la personne n'est pas encore dans la profession et que son vécu dans l'emploi sera de toute évidence unique, il s'agit de permettre à cette jeune personne d'élaborer un système de référence, basé sur des informations factuelles et sur l'image qu'elle cherche à créer (rôle social). Les faits du présent et toutes les modalités qui entourent la structuration immédiate de sa vie doivent contribuer à rendre « l'imaginé » de plus en plus « vécu ». Plus le vécu est limité, plus l'imaginaire joue un rôle déterminant dans « l'espoir » professionnel d'une personne. Ceci peut avoir des conséquences dramatiques lors de l'arrivée de celle-ci sur le marché du travail. Or, pour ces deux éléments de base, la société a des attentes, car elle aussi est en « devenir ». Si on reconnaît la dominance masculine comme une évidence historique, il est évident que l'élément masculin sera plus riche d'expériences masculines et permettra à un garçon, à travers les différents exercices, jeux et symboles, de privilégier cette dominance. Si cette exigence masculine existe dans le monde du travail, le garçon sera d'autant plus prêt à y participer et à l'explorer qu'il sera fort de son bagage expérientiel et du support attentif de la collectivité. Dans ce contexte, le garçon doit moins se fier à son imaginaire pour se « voir » ingénieur, soldat ou chef cuisinier. Il a maintes fois joué à construire, à la guerre et même à être un grand chef. La jeune femme, elle, peut reconnaître les mêmes possibilités professionnelles, mais elle doit se fier beaucoup plus à son imaginaire. Son expérience a subi les préjugés collectifs et au lieu de « construire », elle a appris à « habiter »; au lieu de se battre, elle doit « réconforter et panser »; et à la place de « créer » des chefs cuisiniers, on lui demande de les « servir ».

Pour moi, l'orientation n'est pas seulement connaître ou pas connaître certaines informations ou données; il s'agit plutôt de mobiliser toute la personne vers un devenir dont les racines remontent à l'enfance. Cette enfance n'est pas dissociée de l'histoire et du conscient et inconscient collectifs de cette même société. Notre vocabulaire symbolique est essentiellement occidental et repose sur des thèmes évidemment très masculins: pouvoir, domination, militarisme, contrôle, agression, compétition, etc. Au-delà du « rachat » de nos péchés par la pratique religieuse (celle-ci très paternaliste et autocratique), le pouvoir symbolique des femmes a très peu d'impact dans notre inconscient collectif. La société québécoise est jeune et malléable. Toutes et tous, nous devons être déterminés à contester les clichés ancestraux.

Ceci m'amène à ma deuxième question.

La choix des filles est-il par tradition ou par réaction?

Je dirais qu'il est encore surtout par tradition, mais de plus en plus par réaction. Cette réaction naît de la libération à ne plus toujours avoir à « être fille » et à jouer des rôles pleins de contraintes et d'absolus. Ce plaisir d'être se manifeste de plus en plus dans le domaine des loisirs et des activités sportives. À travers les nouveaux programmes d'exploration et de technologie au secondaire, les filles « embarquent » et découvrent dans la manipulation d'outils et la création de projets techniques, de la satisfaction et une certaine prise sur le monde traditionnel des garçons.

Il est sûr que cette première expérience se limite souvent à l'aspect ludique, sans trop de résonance dans les choix d'emplois. Il reste que dans ces classes, filles et garçons vivent la même réalité et se familiarisent avec le même langage. Qui dit langage, dit symbole et appropriation de la connaissance. Le langage est modelé par notre perception du monde dans lequel nous vivons et reflète les changements que socialement, on désire et on choisit (ex: loi 101). Non seulement l'élève, mais par ricochet la famille, découvre le potentiel de la future ébéniste ou architecte. Le test vient quand celle-ci désire s'associer au père ou aux frères pour réparer l'auto familiale... La réaction est généralement vive et le « c'est pas pour les filles » est encore copieusement servi. La décision à prendre est très difficile et complexe dans ses répercussions. Bien malin la conseillère ou le conseiller d'orientation qui pourra prévoir toutes les inquiétudes, tracas et confrontations qu'un choix non traditionnel implique. Demander à une jeune femme de faire face, seule, à des millénaires de conditionnement social afin de rééquilibrer le pouvoir des femmes, n'est-ce pas là demander l'impossible et rendre une telle éventualité complètement improbable?

Au-delà de tous les développements scientifiques et technologiques de notre monde moderne,

c'est l'appartenance des femmes à une collectivité travaillante et militante qui m'apparaît comme le seul espoir. Que ce soit dans le tiers monde ou ailleurs, les femmes devront participer aux recherches de solutions aux problèmes criants de notre monde actuel. Il faudra s'affirmer pour que les pouvoirs publics écoutent et s'engagent. Il faudra être « militante » au sens positif, pour que la jeune femme de tout à l'heure ne soit pas seule à « braver » ses opposants masculins, au risque de « rentrer » dans l'ordre et la soumission sociale. Il faudra débloquer les portes du pouvoir et encourager, par des plans concrets, les femmes à s'engager dans les milieux non traditionnels. Cette jeune personne doit pouvoir s'intégrer dans une force montante et manifeste qui touchera de son énergie et de sa volonté créatrice, tous les domaines de l'activité humaine.

Troisième question.

Déjà, des centaines de femmes se font connaître dans des domaines non traditionnels. D'aucuns ont appelé certaines d'entre elles des femmes « alibi », n'ayant peu ou pas de pouvoirs. Est-ce une formule pour mieux faire avaler la pilule aux hommes ou est-ce pour mieux faire accepter ces possibilités aux femmes elles-mêmes et surtout aux jeunes? La situation n'est-elle pas piégée? Ne pas mettre en valeur les femmes qui ont su avancer dans des domaines très diversifiés, où le chauvinisme masculin contrôle l'appartenance à l'emploi, serait passer sous silence la démonstration évidente de leur capacité, compétence et volonté. Par contre, devons-nous en faire des « vedettes » pour vendre cette nouvelle « féminité »? Pourquoi répondre à l'arrogance masculine par des glorioles aussi infantiles qu'inutiles?

Non, je pense qu'il faut faire valoir la présence des femmes dans l'emploi, mais surtout celle de toutes les femmes dans tous les emplois et ceci, à travers l'histoire. Au niveau des idées, la femme a certainement créé autant que l'homme, mais ce sont les hommes qui, collectivement, ont pris le pouvoir de « réaliser ». J'utilise le mot « réaliser » dans le sens de « rendre réel », car c'est là où la marque des femmes est faible. « L'irréel », magie ou sorcellerie, a toujours appartenu aux femmes, tout le monde le sait. On a torturé et persécuté celles dont les connaissances leur donnaient du pouvoir - du pouvoir « diabolique » bien entendu. Plus la menace devenait « réelle » et menaçante envers les pouvoirs établis, plus la répression était forte. En mars 1985, le thème de la journée internationale des femmes était « Imaginons le pouvoir des femmes ». Dans l'histoire, des milliers de femmes ont fait beaucoup plus, en étant très seules ou de façon isolée, et elles ont payé le prix de l'anonymat historique, de tabous, de persécutions et de la torture physique et morale. Sommes-nous encore au Moyen âge pour avoir peur d'une force collective qui dirait « Réalisons (rendre réel) le pouvoir des femmes »?

Nos « superstars » auront beau faire et nos jeunes « rebelles » auront beau prétendre être aussi bonnes que les gars, ce n'est pas par l'exception ou par la bravade que l'orientation des femmes vers toutes les professions se fera. Dans la situation actuelle d'un monde éclaté et en transformation rapide, les femmes devront prendre une place permanente dans le quotidien et dans l'histoire. Il n'est plus acceptable de se servir des femmes à des « moments de guerre » pour ensuite les renvoyer « chez elles » pour s'occuper des chaudrons et des enfants. Il faudra l'appui inconditionnel de toutes les femmes à leur « devenir » collectif. Si les femmes ne peuvent « s'accommoder » d'une société construite par et pour les hommes, elles devront faire en sorte que ceux-ci « s'accommodent » d'une société construite pour et par toutes les femmes, ainsi que par et pour tous les hommes.

Texte de: Bertrand Simpson

LE DÉVELOPPEMENT DES CEGEPS MIS EN PÉRIL

Par Bertrand Simpson,
agent de recherche et de planification socio-économique au Conseil des collèges.

Je voudrais d'abord remercier la CEQ de m'avoir invité à participer à ce colloque sur l'avenir du cégep. Il m'a fait plaisir d'accepter cette invitation, d'autant plus que le thème retenu m'apparaissait des plus pertinents.

Les cégeps ont vingt ans cette année. Le moment apparaît tout désigné pour, bien sûr, jeter un regard en arrière et tracer un bilan des grandes réalisations auxquelles les cégeps ont été associés depuis 1967. Mais, c'est aussi et surtout le moment privilégié où l'on doit s'interroger sur leur avenir.

En effet, les cégeps sont arrivés à un tournant de leur histoire. Beaucoup d'indicateurs invitent à penser que des enjeux majeurs sont en cause et que des décisions importantes doivent être prises à ce moment-ci, décisions qui auront des répercussions à très long terme.

Quand je parle d'enjeux majeurs, je pense avant tout à ce qu'il adviendra de la mission de formation que l'on a confiée aux collèges publics québécois, si l'on continue de presser le citron comme on l'a fait au cours de la dernière décennie.

Il faut, bien sûr, se rappeler la conjoncture qui prévalait au moment où le réseau collégial s'est vu engagé dans le mouvement de compressions budgétaires à répétition, des dix dernières années. À l'instar des autres corps publics, les cégeps ont été « invités » à participer à un effort collectif de rationalisation qui se traduirait dans un usage plus judicieux des ressources, bref, à faire plus avec moins.

Il se trouve peu de gens pour contester le bien-fondé d'une telle opération. D'ailleurs, il faut le reconnaître, les cégeps ont répondu positivement à l'effort budgétaire collectif demandé par le gouvernement. Là où le bât blesse, c'est qu'une telle opération a nécessairement ses limites. Passé ces limites, on se retrouve devant une dure alternative: ou bien on diminue les services en quantité et en qualité, ou bien on en transfère les coûts aux usagers.

Je me propose donc de tracer avec vous un portrait général - qui sera nécessairement incomplet à bien des points de vue - des compressions budgétaires imposées aux collèges publics au cours des dix dernières années. J'aimerais, de plus, soumettre à votre réflexion certains effets et certains enjeux qui, selon moi, découlent de cette situation.

J'aborderai, dans l'ordre, les thèmes suivants:

- le contexte budgétaire dans lequel évoluent les cégeps: la politique budgétaire;
- les compressions budgétaires imposées aux cégeps;
- l'impact de ces mêmes compressions dans les établissements;
- enfin, les enjeux.

1) LE CONTEXTE BUDGÉTAIRE DANS LEQUEL ÉVOLUENT LES CEGEPS

D'entrée de jeu, il m'apparaît essentiel de distinguer les deux aspects de la réalité budgétaire des cégeps:

- **L'enveloppe budgétaire globale:** C'est la somme des crédits que le gouvernement consent à consacrer annuellement à l'enseignement collégial.
- **Le mode d'allocation:** C'est l'ensemble des règles qui prévalent au moment de répartir, entre les établissements, l'enveloppe budgétaire fixée par le gouvernement.

L'enveloppe budgétaire globale dont je traiterai ici est celle destinée à couvrir les dépenses de fonctionnement des cégeps. Par conséquent, je n'aborderai pas la question des budgets d'investissement.

La distinction entre l'enveloppe budgétaire et le mode d'allocation est très importante, si l'on veut cerner les effets réels des compressions budgétaires dans les établissements. En effet, c'est sur l'enveloppe globale que se sont exercées les compressions. Par contre, c'est par le mode d'allocation qu'elles se sont traduites dans les budgets de chacun des cégeps. Or, des lacunes dans le mode d'allocation ont pu faire en sorte que, toutes proportions gardées, certains cégeps ont été affectés plus durement que d'autres par les compressions budgétaires.

L'enveloppe globale du budget de fonctionnement se subdivise en deux enveloppes, soit l'enveloppe de l'enseignement régulier et l'enveloppe des budgets spéciaux. Le budget de chacune de ces deux

enveloppes se répartit ensuite en plusieurs sous-enveloppes. C'est à l'intérieur de l'enveloppe de l'enseignement régulier que l'on retrouve l'essentiel - plus de 90 % - des ressources financières totales consacrées au fonctionnement de l'enseignement collégial public. Puisque l'enveloppe des budgets spéciaux représente moins de 10 % du budget total de fonctionnement et qu'elle se traduit dans plus d'une dizaine de sous-enveloppes de nature diverse - dont certaines sont apparues au cours des ans, alors que d'autres disparaissaient -, je me bornerai ici à traiter de l'enveloppe de l'enseignement régulier.

Enfin, une dernière précision. Les chiffres que j'utiliserai pour illustrer mes propos sont tirés de prévisions pour l'année scolaire en cours (1987-1988) qui datent déjà de quelques mois. Ces prévisions sont basées sur un effectif étudiant estimé au même niveau que celui de 1986-1987, soit entre 137 000 et 138 000 étudiants équivalents temps complet (ETC). Or, chacun sait que le réseau collégial public connaîtra cette année une diminution de sa clientèle, que certains estiment aux environs de 3 000 étudiants, d'autres, davantage. Comme je ne connais pas précisément, à ce moment-ci, l'ampleur de la baisse réelle de clientèle et que je suis encore moins en mesure d'évaluer son impact relatif sur le budget de chacun des cégeps, je me limiterai à utiliser les chiffres que je connais.

Revenons donc à l'enveloppe de l'enseignement régulier. Son niveau se situe aux environs de 740 millions de dollars. La majeure partie de cette enveloppe, soit un peu plus de 60 %, est consacrée à la rémunération du personnel enseignant. Il importe de préciser que sur cette part importante de leur budget, les cégeps n'ont aucun contrôle et qu'ils agissent, en quelque sorte, à titre de fiduciaires du gouvernement. En effet, le nombre de postes d'enseignants est déterminé en début d'année à partir des paramètres en vigueur. Ensuite, le gouvernement verse aux collèges le coût des salaires (jusqu'à concurrence du nombre de postes alloués), selon les échelles inscrites dans les conventions collectives.

C'est donc par d'autres leviers, que cette part importante du budget de fonctionnement de l'enseignement régulier a été affectée par les compressions. Sans entrer dans les détails, je suis convaincu que certains d'entre vous se souviennent d'un certain décret et ressentent encore le goût amer laissé par la récupération salariale de 1982-1983.

En définitive, c'est sur le solde, c'est-à-dire 40 % du budget de fonctionnement de l'enseignement régulier ou encore 37 % de l'enveloppe budgétaire globale (si l'on tient compte des budgets spéciaux), que porte l'essentiel des 12 millions $ de compressions annoncées pour 1987-1988. C'est aussi la seule part de leur budget sur laquelle les cégeps ont un peu d'emprise.

2) LES COMPRESSIONS BUDGÉTAIRES IMPOSÉES AUX CEGEPS

Lorsque l'on parle de compressions de 12 millions $ sur une enveloppe globale de l'ordre de 770 millions $, cela peut paraître minime. En fait, en excluant la masse salariale des enseignants, la compression représente à peine 4 % du budget de fonctionnement des cégeps; cela n'a rien d'effrayant, à première vue. C'est plutôt la somme des compressions budgétaires exercées au cours de la dernière décennie et leurs effets cumulatifs qui peuvent laisser songeurs quant à l'avenir des cégeps.

Selon une étude menée au printemps dernier par le Conseil des collèges, étude qui a servi à alimenter son avis annuel sur l'allocation des ressources, les collèges publics ont dû absorber, compte tenu de l'inflation, des compressions budgétaires de l'ordre de 108 millions $ depuis 1978-1979. L'enveloppe de l'enseignement régulier a été comprimée de 88 millions $ et les budgets spéciaux de 20 millions $. N'eussent été ces compressions successives, les cégeps recevraient, cette année, une enveloppe budgétaire supérieure de 33 % (toujours en excluant la masse salariale des enseignants).

Pour bien saisir la portée de ces compressions, il importe de les situer dans leur juste perspective. Entre 1977-1978 et 1986-1987, les cégeps ont contribué, de façon significative, à accroître l'accessibilité aux études collégiales. Ainsi, au cours de la même période, leurs effectifs étudiants à temps complet se sont accrus de 16,5 %. L'augmentation a été plus importante du côté du secteur professionnel que du côté du secteur général. Or, c'est précisément dans le secteur professionnel que l'on retrouve les programmes les plus coûteux.

Les compressions budgétaires exercées au cours de cette période ont pris deux formes différentes: les compressions explicites et les compressions implicites. Les compressions explicites se sont traduites par des coupures directes appliquées à même l'enveloppe budgétaire. Les compressions budgétaires implicites sont, quant à elles, plus difficiles à évaluer. Elles n'en sont pas moins importantes. Les cégeps les ont absorbées via la sous-indexation (et, dans certains cas, la non-indexation) de leurs budgets. À cela, se sont ajoutées des charges supplémentaires sans que les budgets additionnels nécessaires ne leur soient toujours alloués. C'est ce que l'on pourrait appeler le développement à même l'enveloppe.

En effet, au cours des dix dernières années, les cégeps ont dû consacrer d'importantes ressources à leur développement. Le virage technologique, combiné aux effets de l'augmentation de la clientèle étudiante, a entraîné l'implantation, la révision ou la création de plus de 90 programmes professionnels dans les établissements. Or, les équipements, souvent

très spécialisés, que ce type d'enseignement requiert, engendrent d'importants coûts de fonctionnement. De plus, une bonne partie de ces coûts sont récurrents.

Pour faire place à ces nouveaux appareils, beaucoup de collèges ont dû procéder à des agrandissements ou à des réaménagements physiques qui ont des impacts sur les coûts d'entretien et d'assurance des espaces. Pour tirer une utilisation optimale de ces équipements, ils ont eu à investir dans le perfectionnement et le recyclage de leur personnel. Enfin, l'entretien, le fonctionnement et la mise à jour des équipements, ainsi que l'achat du matériel et des fournitures didactiques nécessaires à leur bonne utilisation, ont occasionné des dépenses additionnelles.

3) L'IMPACT DES COMPRESSIONS BUDGÉTAIRES DANS LES ÉTABLISSEMENTS

Comme on vient de le démontrer, le réseau collégial, dans son ensemble, a subi d'importantes compressions budgétaires au cours de la dernière décennie. Ces compressions ont été imposées dans un contexte où les besoins de sa clientèle s'accroissaient, tant du point de vue quantitatif (augmentation de l'effectif étudiant) que qualitatif (révision et création de nouveaux programmes). Il importe maintenant de tenter de cerner certains effets que ces compressions ont pu avoir au niveau de chacun des établissements.

J'ai abordé brièvement, au début de mon exposé, la distinction qui m'apparaît nécessaire, entre l'enveloppe budgétaire globale et le mode d'allocation des ressources. J'aimerais maintenant revenir sur cette question importante du mode d'allocation des ressources.

Annuellement, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science publie sa politique budgétaire pour les collèges d'enseignement général et professionnel. Ce document renferme, entre autres, les règles qui prévaudront au moment de répartir l'enveloppe budgétaire globale et de fixer le niveau des subventions que recevra chacun des collèges.

Ces règles, qui constituent le mode d'allocation des ressources, existent depuis plusieurs années. On y a, bien sûr, apporté certains ajustements. Toutefois, le mode d'allocation n'a pas subi de transformations majeures depuis dix ans. D'ailleurs, dans les années 1970, où les ressources étaient relativement abondantes, on pouvait se permettre de combler les lacunes du mode d'allocation en injectant de l'argent neuf pour répondre à des besoins particuliers.

Mais cette ère d'opulence a pris fin. L'arrivée des compressions a mis en lumière certains problèmes véhiculés dans le mode d'allocation des ressources. Ainsi, les coupures budgétaires, peut-être équitables du strict point de vue mathématique, n'en ont pas moins produit des conséquences, plus importantes dans certains établissements que dans d'autres.

En créant les cégeps, en 1967, on a voulu en faire des établissements autonomes, bien enracinés dans leur milieu et capables de répondre aux besoins spécifiques de la clientèle qu'ils desservent. À partir de ce moment, il fallait donc s'attendre à ce qu'ils ne se développent pas selon un modèle uniforme, mais plutôt qu'ils se donnent leurs propres priorités collées aux besoins de leur milieu et qu'ils croissent selon des axes différents. Or, le mode d'allocation actuel ne tient pas suffisamment compte de ces particularités, ce qui fait que certains collèges ont été beaucoup plus affectés que d'autres par les compressions budgétaires. Ainsi, même à clientèle égale, un collège dont la majorité des étudiants s'inscrit dans des options « lourdes » du secteur professionnel a des besoins financiers différents d'un autre dont la clientèle est concentrée dans le secteur général.

Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science lui-même est conscient des inégalités qui se sont introduites dans le modèle actuel. Il a lancé, l'automne dernier, une vaste opération qui conduira à une révision en profondeur du mode d'allocation des ressources. Souhaitons maintenant que le nouveau modèle tienne vraiment compte des particularités de chacun des 44 cégeps et des coûts réels qu'ils doivent supporter.

Entre-temps, les collèges ont dû vivre et doivent encore vivre avec les lacunes du mode actuel. Dès le début du cycle de compressions, ils ont mis de l'avant certaines mesures de contrôle et de réduction des dépenses. Au tout début, la plupart ont adopté une approche sensiblement pareille à celle du Ministère: la réduction générale et proportionnelle des budgets de chacun des services. Très tôt, cependant, l'effet cumulé des compressions successives a obligé les collèges à exercer des choix difficiles, voire douloureux. Afin de préserver leur mission, ils ont dû sabrer davantage dans certains services, non moins essentiels.

Les étudiants et les différents personnels qui vivent dans les établissements sont beaucoup mieux placés que moi pour dresser la liste des mesures que les collèges se sont vu contraints d'adopter. Dans certains cas, cette liste pourrait s'avérer très longue, allant des mesures draconiennes de conservation de l'énergie jusqu'à la réduction des heures d'ouverture des bibliothèques, en passant par la diminution des services professionnels d'aide aux étudiants. Les enseignants interviewés dans le cadre de la « Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep » (Rapport Grégoire), que le Conseil des collèges publiait en décembre 1985, ont dénoncé une série de situations ayant des effets sur leur pratique

professionnelle, et donc, sur les services rendus aux étudiants.

À mesure que l'on avançait dans le temps, les compressions devenaient de plus en plus difficiles à supporter et à « imputer ». D'ailleurs, dès le départ, la marge de manœuvre des administrations locales était très réduite. Une large part du budget de fonctionnement de l'enseignement régulier est constituée de dépenses incompressibles ou de dépenses qui le sont rapidement devenues. Ainsi, par exemple, au-delà d'un certain seuil, on ne peut plus rogner sur les dépenses d'entretien des locaux sans que cela n'ait d'effet sur la qualité de vie dans l'établissement et, par conséquent, sur les services éducatifs qui y sont dispensés. De plus, à long terme, il n'est pas évident que ces actions engendrent de réelles économies. En effet, tôt ou tard, il faudra peut-être engager des sommes beaucoup plus considérables pour rattraper le temps perdu.

D'autres mesures ont été adoptées par les administrations locales pour tenter d'atténuer les effets négatifs des compressions budgétaires. Ainsi, certaines ont développé des activités à caractère lucratif, afin d'en réinvestir les bénéfices dans des activités plus directement reliées à la mission de leur collège. Mais il faut bien l'avouer, les sources de financement alternatives sont limitées.

De plus, on a vu apparaître plusieurs dispositions destinées à atteindre le seuil d'autofinancement des services dits « auxiliaires »: instauration ou augmentation des frais de stationnement, vente des notes de cours, augmentation des frais spéciaux exigés lors de l'inscription, etc. Encore là, les étudiants et les différents personnels qui vivent dans les collèges seraient en mesure d'en dresser une longue liste!

Mais les impacts des compressions budgétaires dans les établissements ne se limitent pas aux seuls effets dont on vient de brosser un rapide portrait. Bien sûr, les étudiants qui sont passés dans le réseau collégial dans les dernières années et ceux qui y sont aujourd'hui, ont subi les conséquences des compressions budgétaires. Mais, ce qui m'apparaît le plus important, à ce jour, c'est de veiller à ce que ceux qui y viendront reçoivent les services auxquels ils sont en droit de s'attendre.

Par-delà les effets immédiats et facilement observables des compressions budgétaires, des enjeux majeurs, à long terme, sont en cause. Je suis convaincu que vous en avez tous plusieurs en tête. Pour ma part, je me limiterai à deux: l'accessibilité aux études collégiales et le développement du réseau.

4) LES ENJEUX

En 1971, le taux de scolarisation au collégial des jeunes de 17-18 ans était inférieur à 20 %. Il se situe maintenant à plus de 42 %. Nul ne peut contester que des progrès énormes ont été accomplis, progrès dont le réseau collégial et ses artisans peuvent être fiers. Mais il reste encore des pas à franchir. Et il importe de donner aux collèges les moyens de relever ces défis.

Plusieurs questions se posent en regard de l'accessibilité: Quelle clientèle vise-t-on? À quels services veut-on lui garantir l'accès? Selon quelles modalités?

Je serais heureux de constater que les taux de scolarisation poursuivent leur ascension, comme ils l'ont fait au cours des dernières années. Par contre, ce qui me préoccupe plus, ce sont les conditions dans lesquelles auront à vivre les nouvelles clientèles. Bref, l'accessibilité, oui; mais à quoi?

Or, il est permis de croire qu'une portion de la population qui n'accède pas aux études collégiales aurait, aujourd'hui, de la difficulté à trouver dans le réseau, une réponse adéquate à ses besoins. Que ce soit pour des jeunes présentant des difficultés particulières ou pour des adultes désireux de parfaire leur formation, les moyens dont disposaient les collèges pour assister les étudiants dans leur cheminement scolaire et leur assurer un suivi adéquat, se sont effrités au rythme des compressions budgétaires.

Dans ce contexte, on peut s'interroger sur l'opportunité d'ouvrir davantage la porte d'en avant, tout en sachant qu'une partie des nouveaux entrés ressortiront par la porte de côté, plus déçus que formés.

Ces quelques constatations à l'égard de l'accessibilité que l'on pourrait qualifier de « qualitative » s'appliquent également aux étudiants qui sont déjà dans le système. Présentement, le taux d'obtention d'un DEC à l'enseignement régulier à plein temps se situe à 65 %. Qu'advient-il des étudiants qui, malgré un investissement considérable en temps, en efforts et en argent, ne parviennent pas à obtenir la sanction de leurs études collégiales? Peut-on les tenir seuls responsables de cet état de fait?

À mon sens, le système a des devoirs à l'égard de ces étudiants, devoirs qui, faute de ressources, ont pu être négligés. Il importe d'en tirer des leçons pour l'avenir.

Le deuxième enjeu que j'aimerais soulever ici se rattache, lui aussi, à la qualité des services offerts aux étudiants. Il s'agit du développement de l'enseignement collégial.

Je ne crois pas qu'il soit nécessaire de démontrer de nouveau que, dans un société comme la nôtre, l'absence de développement est souvent synonyme de recul. À l'opposé, le développement renferme des défis stimulants, assure le dynamisme des institutions et l'adaptation aux besoins qui évoluent, et constitue un outil de premier choix dans la poursuite de l'excellence.

Il m'apparaît évident, à plusieurs égards, que les compressions budgétaires successives ont mis en péril le développement du réseau collégial. Depuis

quelques années, on puise, à même une enveloppe budgétaire globale déjà appauvrie par les coupures, les sommes nécessaires à l'implantation de nouvelles options professionnelles dans les collèges. Dans ces conditions, on peut s'interroger sérieusement sur les moyens dont disposent les collèges pour s'ajuster aux besoins changeants de la société québécoise.

Cependant, je crois fermement que les cégeps sauront relever les défis qui s'offrent à eux. Leur courte histoire témoigne de leur capacité à s'adapter et à accomplir des mandats d'envergure avec succès. Le dynamisme dont ils ont fait preuve dans le passé et la compétence des artisans qui y oeuvrent, en sont garants. À nous, maintenant, en tant que société, de les supporter adéquatement pour les vingt prochaines années.

Atelier 10 - Le syndicalisme et le développement des collèges

Textes de: Yves Proulx
Jacques Boucher

LE SYNDICALISME ET LE DÉVELOPPEMENT DES CEGEPS

Par Yves Proulx,
secrétaire général du Syndicat des enseignantes et enseignants du cégep de Drummondville.

L'atelier sur le syndicalisme et le développement des cégeps est une occasion de s'interroger sur l'impact des conventions collectives et des luttes syndicales sur l'évolution des cégeps. L'entreprise est ambitieuse et pourrait prêter à controverse s'il s'agissait de faire un bilan exhaustif des influences du syndicalisme sur le développement des cégeps.

Notre objectif est plus modeste: engager une réflexion sur l'état et l'évolution des solidarités syndicales dans les cégeps au cours des vingt dernières années. Les personnes-ressources n'ont pas la prétention d'être des experts; elles feront appel à l'expérience de chacun pour préciser le sens des solidarités vécues par les personnels des cégeps.

Nous avons découpé en trois phases notre examen des solidarités syndicales et des facteurs conjoncturels les rendant plus ou moins difficiles à exercer.

1967-1978: CRÉATION ET DÉVELOPPEMENT DES CEGEPS - SYNDICALISATION

Cette phase commence avec la création des premiers cégeps en 1967; c'est une phase de développement ininterrompu d'un réseau d'enseignement collégial, en même temps qu'une phase de syndicalisation des personnels dans une conjoncture favorable.

Sur le plan politique, dans la foulée de la Révolution tranquille, c'est la construction de l'État québécois moderne par l'adoption de politiques économiques et sociales, et par la mise en place des réseaux des affaires sociales et de l'éducation.

Stimulée par l'État expansionniste et interventionniste, l'économie est aussi en phase de croissance. Sur le plan social, malgré certaines résistances, les objectifs fixés, au niveau des réformes de l'éducation et de la santé et au niveau de la démocratisation de l'État, font l'objet de consensus très larges.

Ce contexte de croissance, nous l'avons dit, était favorable à l'expression des solidarités syndicales particulièrement vives pendant toute cette période.

En début de période, l'engagement syndical et professionnel des personnels ne se distingue guère: toutes et tous participent au même projet de création d'un réseau d'enseignement collégial. Les divers lieux de participation (commission pédagogique, coordination de matières, conseil d'administration) sont investis par les personnels de cégep et particulièrement par les enseignantes et enseignants.

En fin de période, plus précisément lors de la négociation de 1976, les objectifs syndicaux relatifs à l'accessibilité et à la qualité de l'enseignement, mis de l'avant en front commun, s'affirment comme des objectifs sociaux. Le contrôle de l'acte pédagogique par les enseignantes et les enseignants, et l'autonomie des départements, sont revendiqués comme conditions essentielles à la créativité et au progrès pédagogique.

Le succès de cette négociation s'est traduit par des gains importants: la tâche d'enseignement est mieux définie, devient comparable pour l'ensemble du réseau, et le niveau des ressources pour l'assurer est sensiblement relevé. Les instances de participation des personnels (département, sélection des personnels, R.C.S. et C.R.T.) sont également mieux définies et rendues plus efficaces. La rémunération du travail et les avantages sociaux assuraient aux personnels des cégeps une reconnaissance sociale plus réelle.

1978-1982: DU LIVRE BLANC AU DÉCRET

Le changement de pouvoir politique au Québec, en 1976, a créé une situation d'ambiguïté pour l'ensemble du syndicalisme québécois. Une large majorité des syndiqués ayant adhéré aux objectifs sociaux et nationaux mis de l'avant par le Parti québécois, le processus de négociation des conventions collectives, et plus globalement les rapports entre le syndicalisme et le pouvoir politique, devenaient plus difficiles. Et d'autant plus que la gestion de l'État québécois devenait plus technocratique.

Sur le plan économique, la conjoncture change radicalement. À la croissance soutenue de la période précédente, s'est substituée une crise économique considérée par plusieurs comme la plus profonde depuis la crise de 1929. La situation de crise aura d'ailleurs pour effet de faire augmenter la clientèle étudiante des cégeps, étant donné l'absence de débouchés sur le marché du travail et le très fort taux de chômage.

Dans un tel contexte, les gestionnaires de l'État québécois trouveront tout naturel d'élaborer des politiques de rationalisation et de restriction des dépenses et/ou des investissements sociaux. On assiste au transfert de ressources du secteur social (éducation, santé) au secteur industriel.

Sur le plan des solidarités syndicales, la période 1978-1982 sera marquée principalement par la contestation (au niveau de l'analyse tout au moins) du Livre blanc de l'enseignement collégial et une tentative pour élaborer une plate-forme de l'enseignement collégial.

L'échec de ce projet, outre ses difficultés intrinsèques, est révélateur de l'affaiblissement des consensus syndicaux, tant au niveau des objectifs sociaux d'accessibilité et de qualité de l'enseignement, qu'au niveau plus concret des conditions d'exercice de l'acte pédagogique, telles l'autonomie des départements et la créativité pédagogique.

Divisés à l'intérieur, en raison des allégeances politiques latentes de bien des membres, et en raison des rivalités intersyndicales, culpabilisés par l'État et le public en général, les syndiqués du Front commun, et particulièrement les enseignantes et enseignants, connaîtront les importants reculs du décret de 1982, notamment sur la tâche de travail qui est alourdie et la rémunération sensiblement diminuée.

1982-1987: DU DÉCRET À LA MUTATION

À bien des égards, la période actuelle pourrait être qualifiée comme étant une période de recherche, et de mutation des consensus et des pratiques syndicales.

La conjoncture économique et politique, québécoise et occidentale, ne laisse guère de choix: le courant néolibéral et conservateur triomphe partout, laissant peu de place à la poursuite des objectifs sociaux des périodes précédentes. Sur le plan économique, la vague des privatisations-déréglementations s'ajoute aux sévères restrictions budgétaires imposées au secteur public. L'universalité des programmes sociaux est remise en question et ce, sans trop de précautions.

Dans le secteur de l'éducation, les débats autour de la démocratisation de l'enseignement font place à d'autres débats: excellence, douance, école privée. Globalement, la conjoncture sociale est au désengagement de l'État et au contrôle encore plus sévère des budgets.

Les solidarités syndicales sont rudement mises à l'épreuve: la baisse de la clientèle étudiante, ajoutée aux restrictions budgétaires, crée dans certains secteurs, des situations de concurrence, voire de survie. C'est un contexte de repli sur soi et de division qui ne favorise guère la recherche de solutions collectives syndicales. Les syndicats, en fait, ont de plus en plus de mal à représenter leurs membres, compte tenu de la diversité des intérêts et du chacun pour soi. Le constat de démobilisation s'impose partout ou presque.

Est-il possible de prévoir ou d'espérer des jours meilleurs pour la solidarité syndicale? Divers colloques, sessions de stratégie et/ou congrès d'orientation traduisent, à l'évidence, la volonté des organisations syndicales de réactualiser les consensus, de redéfinir les objectifs à poursuivre et les moyens pour les atteindre.

Nos luttes pour de meilleures conditions de travail devraient prendre en compte les situations et besoins nouveaux des personnels (recyclage, mise à jour, perfectionnement) et de la clientèle adulte grandissante. Ces revendications pourraient certainement être rapprochées de revendications sociales plus larges, tels le plein emploi, des budgets sociaux décents, une réelle démocratisation de l'enseignement.

La recherche est amorcée.

LE PERSONNEL PROFESSIONNEL DANS LES CEGEPS: PARTICIPER À L'ORIENTATION DES SERVICES OU REFUSER DE DISPARAÎTRE

Par Jacques Boucher,
professionnel au cégep de Sept Îles.

Les syndicats d'un cégep ont-ils quelque chose à voir avec son développement et plus généralement, son orientation? On serait porté à penser que leur rôle ne consiste qu'à défendre et promouvoir les intérêts de leurs membres, selon la définition qu'ils se donnent eux-mêmes en vertu du Code du travail. À partir de ce point de vue, on voit mal comment ces syndicats pourraient réclamer quelque apport au développement de l'enseignement collégial. Par contre, on les voit intervenir dans différents dossiers sociaux et revendiquer régulièrement, lors des négociations dans le secteur public, le maintien des services à la population en même temps que la protection de l'emploi et des conditions de travail. Quelle influence peuvent bien avoir, sur l'évolution des cégeps, les conventions collectives, leurs négociations, les luttes syndicales, ainsi que les pratiques professionnelles quotidiennes?

Nous allons examiner cette question à partir du cas du personnel professionnel des cégeps. À côté du personnel enseignant et du personnel de soutien, ce groupe présente deux caractéristiques particulières. D'abord, il s'agit du syndicat le moins nombreux et qui a subi, proportionnellement, les plus importantes coupures de postes depuis le début des années 1980. De plus, il s'est syndiqué tardivement par rapport aux deux autres groupes. Ces deux singularités soulèvent des questions particulières. Tout d'abord, quelles raisons ont poussé ce personnel à se syndiquer? Inversement, pourquoi ne l'avait-il pas fait plus tôt? Y aurait-il un rapport entre sa syndicalisation et l'érosion de ses effectifs? Autrement dit, ne serait-il pas arrivé, dans l'évolution des cégeps, un moment où un personnel professionnel syndiqué aurait été moins désirable qu'un personnel non syndiqué, tel que le personnel cadre et de gérance? Et derrière ces questions, n'existerait-il pas un enjeu de conceptions contradictoires du développement des établissements d'enseignement collégial?

L'examen qui suit n'apporte pas de réponse à toutes ces questions.

Tout au plus, développe-t-il quelques hypothèses et repositionne-t-il ces questions dans une problématique plus large des rapports avec le travail et avec les institutions publiques de services. Ma démarche de réflexion s'appuie, pour une part, sur ma propre pratique de travail professionnel dans un cégep pendant treize ans, et face à laquelle je suis en train de prendre un recul par le biais d'un congé pour études. Elle doit tout autant à une étude collective sur l'organisation du travail professionnel dans les secteurs collégial et universitaire, entreprise par la **Fédération des professionnelles et professionnels des collèges et des universités** (FPPCU/CEQ). (BOUCHER, 1987 a)[1] Aussi l'aspect collectif de cette réflexion se lira-t-il dans un **nous** de solidarité plutôt que de plume.

Un bref rappel historique nous permettra de voir en quoi consistent le rôle et la place du personnel professionnel dans un cégep. L'approche historique sera conservée dans les suites qui feront appel à certains concepts, pour mieux comprendre les transformations du travail professionnel, et pour situer ensuite la question de la syndicalisation de ce personnel et son impact dans le cégep. En guise de conclusion, pour être cohérent avec le thème du **colloque,** nous nous demanderons s'il y a un avenir pour une participation du personnel professionnel syndiqué au développement du cégep de demain.

1.0 Un brin d'histoire

On sait qu'avant le développement de l'État-providence dans les années 1960, les services d'éducation et de santé étaient dominés par les **élites traditionnelles** et particulièrement par le **clergé.** (BÉLANGER et ST-PIERRE, 1978: 136-137). Sous direction traditionnelle, les établissements de santé, de services sociaux et d'éducation se caractérisaient par une gestion paternaliste du travail, axée sur le dévouement et la générosité. (PIOTTE, 1975; BRUNELLE, 1978). Avec le développement des services publics, ce type de gestion fut remplacé par un **modèle professionnel** de l'organisation du travail, fondé sur les caractéristiques du **métier.**

Nous reviendrons sur ces caractéristiques. En attendant, disons que ce **modèle professionnel**

« se caractérise par un accroissement des compétences, une codification des juridictions professionnelles, une hausse considérable du salaire et un contrôle relativement faible de l'appareil bureaucratique gouvernemental sur le travail de ces nouveaux salariés qualifiés ». (BÉLANGER, 1985: 8)

De plus, ces employés acquéraient le droit à la syndicalisation et à la négociation, ainsi que le droit de grève en 1965. Ce modèle vaut pour le personnel professionnel et semi-professionnel des services sociaux et de santé, ainsi que pour le personnel enseignant et le personnel qu'on a souvent désigné comme les **professionnelles et professionnels non-enseignants** (P.N.E.) de nos commissions scolaires et cégeps.

Les cégeps naquirent dans la foulée de cette extension des services, comme des institutions nou-

velles ouvertes à la participation et aux particularités du milieu et même, elles furent organisées, pour la plupart, à partir des institutions traditionnelles telles que les collèges classiques, les écoles normales, les écoles techniques et les écoles d'infirmières... Les personnels de ces dernières institutions furent intégrés dans les nouveaux collèges, tout en subissant des transformations dans leurs attributions pour mieux correspondre à une situation qui évoluait rapidement.

En ce qui concerne le personnel professionnel, il est facile de reconnaître l'évolution de l'ancien aumônier ou directeur spirituel du temps, en animatrice ou animateur de pastorale. On pourrait penser que le rôle accompli par les anciens préfets ou directeurs d'études s'est complexifié avec le développement de nouveaux programmes et de la fréquentation scolaire, de sorte qu'on introduisit des conseillers pédagogiques et des registraires pour faire une bonne partie des nouvelles tâches plus complexes exigées par le développement de ces maisons d'enseignement. À la faveur du mouvement étudiant de 1968, l'ancien préfet de discipline et les habituels maîtres de salle n'auraient-ils pas été, en partie, troqués contre les nouveaux animateurs socio-culturels, les conseillers en affaires étudiantes et les consultants en orientation, information scolaire et pyschologie? Par contre, des fonctions tout à fait nouvelles furent ajoutées: les spécialistes en moyens et techniques d'enseignement (SMTE) pour l'audio-visuel, les analystes en informatique...

Ces types d'emplois étaient valorisés, au moins autant que celui de l'enseignement, sinon plus. La formation universitaire exigée et l'échelle de salaires en faisaient foi. Une latitude importante leur était laissée pour ce qui est de la conception et de l'organisation de leur travail dans leur secteur. Il s'agissait sans doute du modèle **professionnel** par excellence. Ils avaient, eux aussi, échappé à la parcellisation des tâches qui caractérise pourtant le mode de travail à dominance taylorienne et fordienne typique, non seulement des entreprises d'une bonne partie du XXe siècle, mais aussi des bureaux, y compris ceux des services publics. Mais cette exception n'allait pas durer indéfiniment. La crise de l'État-providence ou plus précisément, des modifications dans les rapports entre l'État d'une part, la population et le personnel d'autre part, allaient affecter ces emplois professionnels.

Le personnel professionnel du cégep s'est syndiqué tardivement par rapport aux personnels de soutien et de l'enseignement. Les premières accréditations remontent à 1973 seulement. Mais déjà en 1977-1978, la syndicalisation de ce personnel était à peu près complétée. Avant d'être régies par une convention négociée, les relations de travail de ce groupe se réglaient localement, selon les professionnels, dans le cadre de la **Politique administrative et salariale** du Gouvernement du Québec, et dans certains collèges, avec le complément d'ententes locales sur certains points limités. Le passage de ce dernier mode de gestion à la convention collective provinciale s'est donc produit au moment même où l'on amorçait cette **rationalisation** des services et des dépenses.

Doit-on relier la syndicalisation tardive du personnel professionnel aux politiques restrictives de l'État, comme une réaction de défense de ses seuls intérêts, dans le cadre d'un rapport de participation à l'orientation de l'établissement? Ou doit-on y voir plus largement la défense d'une intervention originale et d'une contribution spécifique au développement du milieu? Pour nous attaquer à ces questions, nous devons d'abord clarifier certains concepts avancés et leurs appuis théoriques.

2.0 D'un modèle professionnel à un modèle technocratique

Que faut-il retenir des caractéristiques de l'ouvrier de **métier** dans le but d'éclairer notre propos? Tout d'abord, le niveau élevé de ses connaissances et de son habileté dans son champ d'action, bref, sa **qualification.** À cause de sa possession exclusive de connaissances nécessaires à la fabrication, il demeurait **indispensable** pour l'entreprise. Une autre caractéristique fondamentale repose sur la maîtrise qu'il détenait sur le couple **conception/exécution** dans le travail, en vertu même de ses connaissances et de ses habiletés. Ainsi, le **métier** contrôlait tout le processus de la production qui lui était départie et conséquemment, une bonne partie de l'organisation de son travail.

On peut appliquer ces mêmes caractéristiques au **travail professionnel** du milieu collégial, surtout dans la phase de développement de ces tout nouveaux établissements d'enseignement. Il s'est agi d'un type d'interventions fort précieuses, **indispensables** même, pour la bonne marche et la consolidation de ces derniers, leur adaptation à de nouveaux besoins, l'accessibilité à de nouvelles clientèles et leur intégration, l'organisation de nouveaux services comme la vie étudiante, mais aussi la recherche et l'innovation pédagogique, le développement de nouveaux instruments comme l'audio-visuel, l'informatique... Sans avoir été le seul intervenant dans ces activités, on doit cependant admettre que la **conception** et l'**organisation** de la plupart des services reviennent au personnel professionnel. Ce type d'intervention restait possible, à condition qu'on laisse à ce personnel une latitude suffisante dans la conceptualisation du développement des services, dans l'évaluation des besoins et la fixation des objectifs, en plus de leur réalisation et de l'évaluation des activités organisées. Bref, une maîtrise sur l'aspect **conception** de son travail, y compris un certain poids sur **l'orientation** des services à assurer.

Or, à partir du milieu des années 1970, on a

vu ce corridor de la **conception** professionnelle des services se rétrécir graduellement comme un entonnoir. Les directions commencèrent par exiger des plans de travail, en insistant sur l'**opérationalisation** des objectifs et on demanda des rapports d'activités où on tenait compte d'indices de mesure, donc une évaluation quantifiée. Puis ce fut la phase de la définition des secteurs d'intervention, de la séparation plus stricte entre les fonctions professionnelles **(Plan de classification)**, ainsi qu'entre trois types d'interventions: professionnelle, gestionnaire et technique. Une fois les tâches mieux définies (voire **normalisées**), les directions, s'accaparant tout l'aspect gestionnaire et décisionnel, placèrent de plus en plus de commandes à exécuter par le personnel professionnel, limitant ainsi la conception professionnelle au choix des instruments pour l'exécution des programmes (BOUCHER, 1987b).

Ce recul de l'aspect **conception** dans le travail professionnel rappelle le traitement infligé au **métier,** avec la méthode mise de l'avant par Taylor dans les usines. Ce dernier accapara les connaissances des métiers, les classifia, les sortit de l'atelier pour les confiner au bureau et les retourner aux ouvriers des ateliers sous forme d'ordres précis à exécuter (BRAVERMAN, 1976: 98-105). Ce type de division entre **conception** et **exécution** allait envahir également les bureaux et hiérarchiser le travail intellectuel (CORIAT, 1979: 62). On a identifié, dans les services publics, certaines tentatives assez radicales dans ce sens, au niveau de l'enseignement collégial, avec le projet du cégep Montmorency (DAVID et BERNIER, 1981: 33). Il semble bien que le travail professionnel aussi ait été taylorisé dans les collèges, partiellement du moins (BOUCHER, 1987a: 63-65). Les professionnelles et les professionnels nous rapportent des descriptions de travail en termes de « travail à la pièce » et standardisé, de prestations de services individualisés et sur demande (BOUCHER, 1987b), ce qui, analogiquement, peut faire penser à l'organisation fordienne du travail à la chaîne. La prestation de services professionnels en milieu collégial tend à se normaliser et la population utilisatrice des services paraît s'accommoder de ces normes. Pour saisir ce phénomène, il est utile d'introduire le concept du **rapport salarial fordiste** qui a régi le monde du travail après la Deuxième Guerre mondiale.

Conjointement à la formidable augmentation de production **(nouvelles normes de production)** causée par les méthodes tayloriennes et multipliée par la chaîne fordienne, de **nouvelles normes de consommation** étaient introduites par Ford qui doublait le salaire de ses ouvriers en 1914, sous forme d'un salaire constant et non plus à la pièce (AGLIETTA, 1976: 16; CORIAT, 1979: 70-74). Il est convenu de désigner ces nouvelles normes comme les termes d'un nouveau **rapport salarial,** qualifié de **fordiste** et qui constitue un compromis social. Selon ce compromis, la **classe ouvrière** acceptait la **pénibilité** du travail à la chaîne, moyennant une **compensation monétaire,** tandis que le capital se réservait, de façon exclusive, la **gérance** de la production (CORIAT, 1979: 94-96).

Mais pour sceller et étendre ce compromis à l'ensemble des rapports sociaux, il fallut attendre la mise au point de l'**État-providence** à partir de 1945 et plus justement les années 1960 pour le Québec (LEVASSEUR, 1980: 285-298). D'une part, l'État, grâce à son soutien, assura l'accès continu à la consommation pour les travailleuses et les travailleurs en cas d'absence de revenus d'emploi (chômage, retraite, maladie...), en même temps qu'il prenait en charge la formation de la main-d'oeuvre (éducation) et son entretien (santé et sécurité sociale). D'autre part, l'État légalisa, institutionnalisa et encadra l'existence et le fonctionnement des syndicats, ainsi que le mécanisme de la **convention collective** qui assurait l'harmonie des relations de travail et la stabilité sociale sur des périodes relativement prolongées, au moins égales à la durée de cette convention (CORIAT, 1979: 155-157). Mais que vient faire ce nouveau compromis social dans la question du travail dans les services publics et plus particulièrement du travail professionnel dans les collèges?

L'établissement de l'État-providence au Québec accordait une large place à un nouveau groupe de travailleuses et de travailleurs intellectuels qui ont acquis, en même temps, le droit de se syndiquer et de négocier. Le personnel professionnel en fait partie. Or, la législation qui encadre ces syndicats et les négociations dans les services publics reproduisent les mêmes rapports que dans les entreprises. La **négociation des salaires** et d'un certain nombre de **conditions de travail** est acquise pour ces personnels, mais sans véritable **droit de regard sur la gestion** de l'organisation ni sur l'**orientation des services** qui restent l'apanage des directions.

On peut même avancer que les organisations étudiantes fonctionnent selon le même modèle de régulation fordiste que les syndicats. Depuis la deuxième moitié des années 1970, les associations étudiantes doivent, pour obtenir le prélèvement automatique des cotisations étudiantes par le collège (concession économique), être légalement incorporées et avoir signé, avec la direction de l'établissement, un protocole d'entente régissant l'utilisation de locaux et différents aspects de ses rapports avec l'établissement. Il s'agirait, en quelque sorte, d'une institutionnalisation des rapports entre la population étudiante et le collège, comparable à la convention collective.

De plus, le même type de compromis s'est installé du côté de l'utilisation des services publics. En effet, pour ce qui regarde le Québec du moins, l'État n'a répondu qu'à un aspect de la demande de la population (BELANGER, 1985: 11-13). Il lui a accordé

le développement des services publics de santé et d'éducation, de façon à les rendre accessibles à tous (concession économique), mais les classes dirigeantes se sont assurées que l'**État contrôle** le développement, l'orientation et la gestion de ces services (contrôle sur la production et son organisation).

Dans le projet initial d'organisation des cégeps, la démocratisation de l'enseignement postsecondaire visait le contrôle public de ces établissements, aussi bien que l'**égalité des chances** dans l'accessibilité (CALDWELL et LANGLOIS, 1986: 356-362). Ainsi, il est reconnu que, même toute relative (CEQ, 1986: 32-45), l'accessibilité à l'enseignement postsecondaire s'est considérablement améliorée au Québec depuis les vingt dernières années (CORRIVEAU, 1986; BÉLANGER, 1986). Cependant, il ne s'est pas réalisé de véritable démocratisation de sa gestion. Au contraire, une gestion **centralisée** et **étatique** s'est imposée dans l'enseignement collégial, en s'appuyant sur une pratique locale de gestion technocratique et bureaucratique entre les mains de la direction, surtout de la direction générale (LEMIEUX et JOUBERT, 1986: 426). Hiérarchie, normes et règles ont remplacé le développement, l'adaptation aux besoins en évolution et l'évaluation qualitative. Le **modèle technocratique** a remplacé le **modèle professionnel.**

Dans une telle situation, tout groupe de personnel syndiqué, et plus précisément le personnel professionnel, pouvait-il et peut-il encore influer sur le développement du cégep?

3.0 Il y a *rationalisation* et rationalisation

En 1967 déjà, l'État centralisait les négociations des établissements d'éducation et de santé sous sa direction (**Loi 25**), pour freiner les gains syndicaux antérieurs (PIOTTE, 1975: 34-36; LEVASSEUR, 1980: 303-309) et mettre à exécution un plan de ralentissement et de rationalisation des dépenses publiques (LEVASSEUR, 1980: 315-316). La centralisation étatique avait été, dès le départ, imposée au réseau des cégeps et son personnel devait accepter les mêmes conditions salariales que dans les commissions scolaires. Cependant, il semble que ce durcissement de l'État n'empêcha pas le développement de ces établissements et l'exercice autonome du travail professionnel. Les restrictions dans le développement des cégeps ne se firent donc sentir qu'à partir de 1972. C'est pourquoi nous pouvons identifier deux phases de **rationalisation** différentes dans leur histoire, au cours desquelles le personnel professionnel joua un rôle différent. La première phase, que nous pourrions qualifier de **croissance,** s'est étendue de 1967 à 1972 ou 1974, selon l'état du collège. Elle fut suivie d'un programme de **rationalisation** nettement restrictive, à partir du milieu des années 1970.

3.1 « L'âge d'or » des cégeps

La phase d'implantation du réseau des cégeps nécessita une concentration des effectifs et des ressources, une harmonisation des programmes en provenance de différents types d'écoles, bref une mise en ordre de l'éducation postsecondaire, comme le décrit Jean-Paul Desbiens (DESBIENS et GOULD: 1986). Ce dernier en parle comme d'un processus de **rationalisation** et de **démocratisation** à la fois, dans le sens d'accessibilité, aussi bien géographique que sociale. Il s'agit donc d'une rationalisation centrée sur la **croissance** et l'**accessibilité.** Comme déjà souligné, le personnel professionnel fut mis à contribution et s'est fortement impliqué dans ce processus de développement. Sa contribution n'était pas seulement reconnue localement, mais aussi au niveau du réseau. À preuve, ces commissions de professionnelles et de professionnels maintenues par la Fédération des cégeps, et différents comités **ad hoc** pour étude et consultation convoqués par le ministère de l'Éducation.

Mais pour bien saisir l'impact du travail professionnel au cours de cette période, il faut dépasser la **reconnaissance structurelle,** pour voir que celle-ci s'imposait en quelque sorte à cause d'une **reconnaissance sociale.** En effet, l'intervention professionnelle s'était vite adaptée aux nouveaux besoins et attentes sociales, par exemple au niveau de l'accessibilité et de l'innovation, par le développement soit d'activités pédagogiques de rattrapage, soit de services de soutien pour ce qui est de l'aide financière, du logement ou de l'intégration communautaire des jeunes dans ce nouveau milieu. Surtout, la majorité du personnel professionnel entretenait un rapport privilégié, et souvent fort démocratique, avec la population étudiante et ses organisations. Cette approche s'est particulièrement développée dans le secteur de l'animation et de la consultation auprès des étudiantes et des étudiants, sous la poussée de la contestation étudiante et l'arrivée, dans les rangs des personnels professionnel et enseignant, d'une nouvelle génération formée dans la perspective de la participation. Cependant, le mode de rationalisation qui allait suivre désarticulerait ce rapport privilégié entre le milieu, surtout le monde étudiant, et le personnel professionnel.

3.2 Une mise au pas

Au milieu des années 1970, le processus de centralisation étatique se raffermissait avec le plan de **rationalisation** des ressources. On invitait le personnel professionnel, surtout les responsables de services, à « **participer** » à ce « progrès » de la conception administrative en rendant « opérationnels » les objectifs de services et en y accolant des indices de coûts. Nous avons donc connu les différentes versions de la

« gestion participative par objectifs » (PPBS) qui de fait, a justifié « *davantage la recherche de coupures qu'une rationalité accrue* » (GOW, 1983: 333).

Il n'était donc plus question d'une participation conjointe avec la population utilisatrice, en vue de l'orientation des services selon les besoins. Il s'agissait d'une **rationalisation restrictive,** cette fois-ci. On normalisa progressivement, dans le détail, les allocations budgétaires et, par voie de conséquence, les programmes d'activités. La gestion centralisée et technocratique prenait la place au détriment de l'intervention professionnelle et de la participation étudiante, au point que nous remarquons, de 1980 à 1985, une progression inversement proportionnelle du personnel professionnel par rapport au personnel cadre et de gérance dans le réseau collégial, cela en faveur des derniers (BOUCHER, 1987a: 25-26), comme nous le montre le tableau qui suit:

ÉVOLUTION DES PERSONNELS CADRE ET PROFESSIONNEL DANS LES CEGEPS

Année scolaire	1980/1981	1985/1986	Différences	
Effectifs étudiants	118 048	137 250	+ 19 102	+ 16 %
Personnel cadre	655*	743*	+ 88	+ 13 %
Personnel professionnel	714*	611*	- 103	-14 %

* Équivalents à temps complet

SOURCE: D.G.E.C.

Les cadres des cégeps occupent donc la place de plus en plus, avec leur approche technocratique. À la fin des années 1970, la **Fédération des cégeps** se restructurait en abolissant les commissions professionnelles pour ne garder que les commissions de cadre. Le personnel professionnel fut de moins en moins invité aux tables de consultation et d'étude. Désormais, les interlocuteurs autorisés du collège allaient se limiter aux gestionnaires et ces derniers ne laissent, au niveau des rapports avec le milieu, que les projets les moins intéressants au personnel professionnel (BOUCHER, 1987b). De plus, avec l'institutionnalisation des associations étudiantes, ces dernières font affaire directement avec la direction, voyant bien où se trouve le vrai lieu de décision en même temps que la potentielle répression. Leurs rapports quotidiens avec le personnel professionnel devenaient d'autant moins nécessaires et intéressants que ce dernier était plus cantonné à la prestation de services individualisés, donc à l'exécution, plutôt qu'à l'orientation des services. Il existe même des cas où des associations étudiantes et des membres du personnel professionnel peuvent entrer en compétition pour ce qui est de l'organisation de certaines activités.

Le déploiement technocratique, dans l'espace de l'intervention professionnelle, ne pouvait se réaliser sans une accumulation minimale de connaissances par les directions, sur l'objet du travail professionnel et ses méthodes. On peut penser qu'y ont largement contribué tous les travaux et rapports réalisés par les différentes commissions professionnelles de la Fédération des cégeps, de même que l'articulation opérationnelle de leurs objectifs de services professionnels dans le cadre de la **gestion participative par objectifs** (BOUCHER, 1987a: 63-65). De plus, on a vu un certain nombre de professionnelles et de professionnels, surtout, passer à des postes cadres. Le cumul de ces informations permit, en même temps, une taylorisation partielle du travail professionnel, une redivision de ce travail et une parcellisation des tâches. Les établissements transféraient des tâches plus administratives et conceptuelles au personnel cadre cependant qu'elles faisaient accomplir la partie plus technique d'exécution par du personnel de soutien technique. On cherche maintenant à introduire la pratique des contrats de services avec des agences et, vraisemblablement, le travail à forfait plutôt que salarié, encourageant ainsi la privatisation de la pratique professionnelle. Cela, lorsqu'on ne commande pas le travail à du personnel enseignant pour régler le problème du poids financier des personnes mises en disponibilité de ce groupe, à cause de la diminution de la clientèle et de l'augmentation des charges d'enseignement.

Brièvement dressé, le tableau donne l'impression d'un rabotage un peu aveugle ou, au contraire, d'une planification à saveur machiavélique. Il faut se garder d'une telle hypothèse. Tout d'abord, cette tendance que nous observons ne s'applique pas dans tous les collèges avec la même intensité, selon que la gestion s'impose autoritairement ou s'ouvre à une certaine participation. D'une part, les groupes impliqués dans l'établissement développent des stratégies pour résister à cette tendance. D'autre part, on peut penser qu'une orientation technocratique des services ne peut se maintenir sans un minimum d'acceptation, de la part du personnel, d'une certaine taylorisation de son travail et sans l'intégration, de la part de la population étudiante, de la consommation des services à la pièce, sur demande **(consommation de masse)** que suppose le travail parcellisé. Mais ces concessions ne veulent pas dire **démission.** Elles entrent plutôt dans un **compromis social** plus global qui n'exclut pas la résistance. Le personnel professionnel l'a démontré par différentes stratégies, plus particulièrement par la syndicalisation que nous allons examiner de plus près.

3.3 Le syndicat, pour éviter le pire...

Au cours de la phase de **croissance,** le personnel professionnel des collèges ne semble pas s'être préoccupé de syndicalisation, alors que leurs collègues de l'enseignement et du soutien s'étaient syndiqués, assez tôt après l'ouverture de leurs établissements. Il n'est pas facile de retrouver les motifs qui présidèrent, en 1973, à l'organisation des premiers syndicats de personnel professionnel. Cependant, quelques indices nous ont été donnés par des responsables de ces syndicats, au cours d'ateliers organisés sur les transformations de l'organisation du travail professionnel (BOUCHER, 1987b). On rapporte qu'à un endroit, on s'est syndiqué, en 1973, à la suite de problèmes salariaux et de classification. Plus généralement, on indique qu'il s'agissait de créer la solidarité, la cohésion, pour se donner du pouvoir, pour se faire reconnaître une place dans la gestion, pour se faire entendre et reconnaître comme groupe. Ailleurs, on ajoute le motif d'une grande adhésion aux revendications syndicales.

La motivation première pour ce personnel de se syndiquer reposait sans doute sur le désir d'échapper aux menaces réelles de perte d'emploi, en vertu de la rationalisation des dépenses publiques et conséquemment, à l'arbitraire patronal, qui visait plus particulièrement certains postes et individus. De plus, il voulait probablement protéger, à la fois ses conditions de travail et les conditions d'exercice de ses fonctions professionnelles. Mais c'était déjà s'ouvrir à la solidarité, à l'intérieur du groupe pour au moins dépasser la défense et la promotion de sa fonction particulière et de ses avantages individuels, ce qui pouvait se faire même au détriment de ses collègues. Il reste qu'objectivement et globalement, le personnel professionnel s'était inséré, par la syndicalisation, dans la trajectoire du mouvement syndical. Ceci ne paraissait pas évident pour des gens qui auraient plutôt tendance à s'identifier, culturellement, aux professions libérales traditionnelles, qu'aux organisations issues du monde ouvrier.

D'une part, grâce à la syndicalisation, ce personnel allait s'insérer dans la mouvance du **Front commun** intersyndical, de ses stratégies, ainsi que de ses revendications et de ses solidarités. D'autre part, la syndicalisation, les négociations et les conventions qui s'ensuivent, allaient faire entrer le personnel professionnel dans le compromis que représente le **rapport salarial fordiste:** exclusion de l'intervention syndicale dans la gestion de l'établissement et dans l'organisation du travail pour n'admettre, comme revendications syndicales, que celles touchant les conditions économiques des employés ainsi que certaines conditions de travail.

Le retrait du **plan de classification** des matières à négocier nous paraît caractéristique de cette restriction. Non pas que la partie syndicale ait négligé d'y revenir, au contraire, mais la partie patronale se réfugie toujours derrière la sempiternelle excuse de son **droit de gérance absolu.** De la même façon, en vertu de la **Loi des collèges,** la professionnelle ou le professionnel présent au Conseil d'administration, l'est-il à titre de membre du personnel professionnel et non pas comme porte-parole du syndicat. Il arrive souvent que les directions, à la recherche opportuniste d'un appui, consultent un individu du personnel professionnel à titre **personnel** ou **« professionnel »,** comme **« experte »** ou **« expert »** en quelque sorte.

Ainsi, on peut se demander si le personnel professionnel n'avait pas davantage de prise sur l'organisation de son travail et la marche de l'établissement avant de se syndiquer. Par contre, il est fort possible, et c'est notre hypothèse, que ce groupe ait d'abord subi une perte de maîtrise sur son travail et une mise à l'écart de sa participation à l'orientation des services, ce qui l'aurait poussé à se syndiquer pour contrer la normalisation et le contrôle. Comme un ressac cependant, il se peut aussi que la syndicalisation ait entraîné une réaction de plus grand contrôle sur le travail professionnel et une affirmation encore plus radicale du droit de gérance des directions.

Avant la phase de rationalisation restrictive, les professionnelles et les professionnels n'avaient pas besoin de se regrouper, autrement que par secteurs de services, pour participer quotidiennement au développement du cégep. Mais avec la centralisation et la technocratisation du réseau collégial, le syndicalisme apparaissait comme un rempart, également centralisé et normatif, pour protéger le travail professionnel, tant dans sa nature que quantitativement, dans le maintien du nombre de postes. Aussi le personnel professionnel a-t-il polarisé son action syndicale sur les objets de négociation de la table sectorielle, c'est-à-dire le **normatif,** dont les gros chapitres sont la sécurité d'emploi et les conditions de travail (BOUCHER, 1987a: 133-134). C'est d'ailleurs sur ces questions que les différentes grèves de ce groupe furent décidées. De même, les énergies dépensées pour appliquer la convention se sont-elles concentrées sur des problèmes de sécurité d'emploi, surtout depuis 1979-1980. Enfin, les quelques luttes locales, menées par des syndicats de professionnelles et de professionnels, visaient à contrecarrer des politiques trop autoritaires et abusives des directions.

Cette stratégie syndicale ne peut donc pas être comprise comme un pur **repli** sur ses intérêts ni un pur **corporatisme** (DEMERS, 1982), mais comme une **défense** de l'existence et de la nature même de l'intervention professionnelle à travers ces luttes, pour la protection de l'emploi et des conditions d'exercice de la fonction. Mais placée dans le contexte de la technocratisation, elle a par ailleurs ouvert la porte à une certaine tendance à la bureaucratisation chez une portion du personnel professionnel. Cette tendance peut s'identifier à une protection contre l'envahissement des

commandes des directions, dont certaines entraient en contradiction avec les attentes du milieu étudiant, et la conception des services que se faisait le personnel professionnel.

Mais il est probable aussi que la convention collective, avec ce qu'elle comporte de protection pour les membres, renforça une certaine tendance à un manque d'intérêt pour le travail (9h00 à 17h00, exécution routinière...). Cette tendance reste sans doute naturelle chez certaines personnes, mais elle peut aussi s'être développée sous l'influence de nouvelles valeurs (vie privée, affective, activités en dehors du travail...) ou de nouvelles contraintes dans l'évolution des vies personnelles (famille, vieillissement...) (BOUCHER, 1987a: 9-28; 1987b). Pour une compréhension plus juste des limites de l'intervention syndicale dans le développement d'un collège, on doit donc tenir compte des différences d'implication au travail des individus (BOUCHER, 1987a: 115-117, 134). Celle-ci peut passer d'un niveau purement bureaucratique ou instrumental (recherche du salaire), à un niveau fortement social en passant par la motivation strictement professionnelle (promotion personnelle, carrière) et la solidarité avec le groupe de travail (cf. BÉLANGER et al, 1986: 99).

Cette expérience syndicale s'est donc caractérisée surtout par une stratégie **défensive.** Vue sous cet angle, elle n'aurait pas pu apporter de dynamisme au développement du cégep. Mais peut-on en attendre plus, dans une situation de régulation sociale où la participation syndicale et, au fond, celle du personnel, sont exclues du terrain de l'organisation du travail et de l'orientation des services, tout comme l'est celle de la population? Malgré tout, on peut penser que les luttes syndicales menées par le personnel professionnel aux chapitres de la sécurité de l'emploi et des conditions de travail, face à l'emprise grandissante des directions ont évité le pire. Cela, malgré l'érosion des postes, en les remplaçant par des cadres recrutés souvent chez le personnel professionnel lui-même, et malgré le rétrécissement de leur marge de manoeuvre avec la décomposition et la redistribution d'une partie de leur travail à d'autres personnels ou à des agences externes, sous forme de sous-traitance. Enfin, on peut se demander si le personnel professionnel ne serait pas devenu du personnel quasi-cadre ou de gérance sans la syndicalisation, au point que toute intervention professionnelle autonome aurait disparu.

Le personnel professionnel syndiqué partageait cette stratégie défensive avec le **Front commun** qui, à partir de la négociation de 1978-1980, s'était replié sur la conservation de ses acquis (BÉLANGER, 1985: 15-18). Il devait aussi en subir les mêmes aléas, dont les coupures salariales et les décrets de 1983. Mais sans doute souffrit-il encore plus profondément des contrecoups de l'opinion publique, devenue très négative par rapport au personnel syndiqué des services (BOUCHER, 1987a: 136-137; 1987 b). En effet, il a ressenti qu'une partie de la population, y compris le milieu syndiqué du secteur privé, approuvait les décrets et les coupures salariales comme une punition légitime de ces « personnels du public qui exagéraient », alors que les coupures de postes et la détérioration de sa place dans l'organisation, l'avaient affecté depuis quelques années déjà.

Avec la perte de l'estime et de la confiance de la population utilisatrice de ses services, ce personnel se sentit privé d'un élément essentiel au travail professionnel: la **relation de confiance** avec l'usagère ou l'usager. Cette coupure d'avec la population, y compris le milieu étudiant, s'était installée petit à petit, au cours de la phase de rationalisation restrictive. Ses effets négatifs sur l'intervention professionnelle et sur ses conditions d'exercice éclatèrent de façon évidente, avec l'échec de l'approche habituelle des négociations. C'est ce qui expliquerait:

a) la critique des professionnelles et des professionnels au sujet des négociations en front commun et même des négociations intersectorielles;

b) leur nouvelle détermination à s'affirmer dans leurs établissements et à s'afficher comme personnel syndiqué, en faisant des journées de grève en solo, lors de la dernière ronde de négociations;

c) et leur investissement sur la question de l'organisation de leur travail.

Le personnel professionnel voudrait donc restituer son approche syndicale. Pour conclure, nous allons tenter de préciser les possibilités qu'il a de renouveler sa stratégie, ce qui lui permettrait de se repositionner dans l'orientation et le développement futur du cégep.

4.0 Conclusion: est-il possible d'amorcer un revirement?

Lorsque nous nous arrêtons aux activités de la **Fédération des professionnelles et professionnels des collèges et des universités** (FPPCU/CEQ), qui regroupe la moitié du personnel professionnel des cégeps, nous pouvons relever trois indices de la recherche d'une stratégie syndicale mieux adaptée aux transformations en cours dans le monde du travail et sur le plan social (BOUCHER, 1987a: 146-147). Quant à l'autre moitié de ce personnel qui était regroupée à la **CSN,** elle partage au moins les deux premières démarches identifiées.

Tout d'abord, nous remarquons que la priorité des dernières négociations a été de s'occuper particulièrement du personnel à **statut précaire.** On ne considère donc plus la précarisation du travail comme une situation temporaire, mais on cherche à négocier un cadre qui en atténuerait les effets négatifs sur les personnes qui la vivent. En deuxième lieu, nous

voyons ce personnel accepter de participer, comme préparation des prochaines négociations, à trois comités paritaires portant sur l'**exclusivité des tâches,** le **plan de classification** et la question **salariale.** Il s'agit là d'une forme de **concertation,** que rejetait, jusqu'à maintenant, le secteur public (BÉLANGER, 1985: 15-18). On semble avoir exorcisé le danger d'inféodation à la stratégie patronale, en arrivant avec des propositions (stratégie offensive en même temps que défensive) et en rattachant cette participation au processus de négociation, de sorte que l'organisation syndicale peut garder le **contrôle** sur l'opération. Surtout, les études d'au moins deux de ces comités touchent directement la reconnaissance du travail professionnel, et son organisation dans les cégeps. On le voit bien, la **FPPCU** s'attaque de plus en plus à la cruciale question de **l'organisation du travail** et c'est le troisième indice. Elle a entrepris, à partir de l'automne 1986, une importante étude sur l'organisation du travail professionnel dans les cégeps, mais aussi dans les universités et au Fonds FCAR [2]. Elle compte amener tous les niveaux de son organisation, non seulement à réfléchir sur le sujet, mais également, par le biais d'une recherche-action, à agir avec cohérence face à la perte de la maîtrise de son travail qu'a vécue ce personnel.

L'examen que nous avons fait des luttes syndicales du personnel professionnel nous amène à penser qu'une reprise de sa participation au développement du cégep est liée à sa participation effective à l'organisation de son propre travail et partant, à la **conception** et à l'**orientation** des services qui y sont offerts. Si l'organisation syndicale compte ne pas en être écartée, elle doit à la fois soumettre des propositions crédibles et originales dans la conjoncture actuelle et porter, dans le milieu, des initiatives qui vont dans le sens de l'ouverture de l'intervention professionnelle, de la flexibilité ou de la polyvalence en quelque sorte. Cela, en vue de faire reculer la parcellisation du travail et sa sur-spécialisation qui n'améliorent pas ou ne requalifient pas l'intervention professionnelle, contrairement à ce que prétend le discours technocratique.

Cette hypothèse de stratégie offensive constitue donc une invitation à dépasser le cadre habituel de la convention collective et de sa négociation. Elle ne peut se réaliser en dehors de rapports recréés ou renouvelés avec la population étudiante et ses organisations, aussi bien la population adulte et potentielle que les jeunes et les effectifs actuels. De plus, malgré des difficultés, les solidarités doivent se redéfinir avec les deux autres groupes syndiqués de personnel. Ces conditions sont elles-mêmes liées à l'articulation d'une proposition sociale proprement syndicale qui dépasse le cadre de ses membres pour intégrer les aspirations populaires. Plus précisément, nous pourrions désigner les groupes les plus touchés par la conjoncture: les jeunes, les femmes, les minorités... Ainsi, la question de la démocratisation de l'enseignement postsecondaire reste actuelle, tant pour ce qui est de l'accessibilité des jeunes comme des adultes à ce niveau d'enseignement, que de leur participation effective à l'orientation de leur formation. On le voit bien, des alliances sont à reconstituer entre le personnel et la population utilisatrice (actuelle et potentielle) de l'enseignement collégial, dans un contexte de recherche commune de participation.

C'est à cette condition que le personnel professionnel syndiqué pourra contribuer de nouveau au développement des cégeps, comme il l'avait fait lors de la première phase de leur histoire en se tenant près de la population étudiante et des aspirations du milieu social. Non seulement le personnel professionnel pourrait renouer des liens et privilégier certaines solidarités avec la fraction étudiante moins favorisée et le milieu populaire, mais il pourrait aussi s'attaquer immédiatement à des objectifs concrets de justice sociale dans le syndicat même. Nous pensons à l'équité salariale parmi ses membres, mais aussi entre les femmes et les hommes, ainsi qu'entre lui et le personnel de soutien, où l'on retrouve surtout des femmes. Enfin, nous relevons un aspect sur lequel il peut avoir une prise plus directe. Il s'agit d'une meilleure intégration syndicale des collègues à statut précaire, ce qui entraînerait non seulement une prise en charge plus juste de leurs besoins, mais aussi une possibilité de renouvellement syndical et professionnel.

Le personnel arrivera-t-il à renouveler ses stratégies et son projet social? L'avenir nous dira s'il a réussi à influer sur l'avenir du cégep ou s'il s'en est retiré tout en s'en faisant écarter. D'une part, des indices nous laissent entendre qu'un bout de chemin s'accomplit présentement dans ce sens, comme nous avons vu. D'autre part, au-delà de la découverte d'un destin commun après l'examen des dix dernières années de leur histoire et de leur goût de sortir de leur isolement, bon nombre de professionnelles et de professionnels peuvent être tentés de se replier sur eux-mêmes. La tentation corporatiste ne serait pas enterrée tout comme celle de la démission face à l'érosion et au vieillissement des effectifs. La menace du repli individualiste reste peut-être encore plus forte. Nous pourrions parler de la tentation du cabinet privé: à la faveur de la vague de privatisation et d'abolition de postes, il pourrait être très tentant d'accepter des offres de faire son travail sous forme forfaitaire, comme un médecin dans son bureau...

BIBLIOGRAPHIE

AGLIETTA, Michel. **Régulation et crise du capitalisme,** Paris, Calman-Lévy, 1976.

BÉLANGER, Paul R. « Néo-fordisme et néo-étatisme: la convergence antidémocratique », in BRETON, Gilles (éd.), **Pouvoir politique et économie mondiale,** 1985.

BÉLANGER, Paul R., LÉVESQUE, Benoît, BERTRAND, Yves et LEBEL, Francine. **La bureaucratie contre la participation. Le CLSC de Berthier,** Montréal, Département de sociologie, UQAM, 1986.

BÉLANGER, Paul R. et SAINT-PIERRE, Céline. « Dépendance, subordination politique et oppression nationale: le Québec 1960-1977 », **Sociologie et société,** 10, 2, 1978, pp. 123-147.

BÉLANGER, Pierre W. « La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire », **Recherches sociographiques,** XXVII, 3, 1980, pp. 365-384.

BOUCHER, Jacques (en collaboration). **De la qualification à la déprofessionnalisation? L'évolution des pratiques professionnelles dans les collèges, les universités et le Fonds FCAR,** Montréal, FPPCU/CEQ, 1987a).

BOUCHER, Jacques (en collaboration). **Bilan et analyse des réactions à la problématique et des rapports d'ateliers,** Montréal, FPPCU/CEQ, 1987b).

BRAVERMAN, Harry. **Travail et capitalisme monopoliste,** Paris, Maspero, 1976.

BRUNELLE, Dorval. « De la révolution tranquille à la chute de Bourassa », **Politique aujourd'hui,** 1978, pp. 7-8.

CALDWELL, Gary et LANGLOIS, Simon. « Les cégeps, vingt ans après », **Recherches sociographiques,** XXVII, 3, 1986, pp. 355-364.

CEQ. **Mémoire sur la politique universitaire. Pour le financement public d'un service universitaire démocratique,** Sainte-Foy, CEQ, 1986.

CORIAT, Benjamin. **L'atelier et le chronomètre,** Paris, Christian Bourgois, 1979.

CORRIVEAU, Louise. « Tensions et tendances dans les cégeps aujourd'hui », **Recherches sociographiques,** XXVII, 3, 1986, pp. 385-419.

DAVID, Hélène et BERNIER, Colette. **À l'ouvrage! L'organisation du travail au Québec,** Montréal, IRAT, 1981.

DEMERS, François. **Chroniques impertinentes du 3ème Front commun syndical,** Montréal, Nouvelle Optique, 1982.

DESBIENS, Jean-Paul et GOULD, Jean. « De l'école des frères au cégep », **Recherches sociographiques,** XXVII, 3, 1986, pp. 495-528.

GOW, James Iain. « La nouvelle rationalité de l'État », in BERNIER, Gérald et BOISMENU, Gérard (dir.), **Crise économique, transformations politiques et changements idéologiques,** Montréal, Cahiers de l'ACFAS, 16, 1983, pp. 329-350.

LEMIEUX, Vincent et JOUBERT, Pierre. « Administration, politique et collégialité: modes de gouverne dans les cégeps », **Recherches sociographiques,** XXVII, 3, 1986, pp. 421-433.

LEVASSEUR, Carol. « De l'État-Providence à l'État disciplinaire », in BERGERON, Gérard et PELLETIER, Réjean (dir.), **L'État du Québec en devenir,** Montréal, Boréal Express, 1980, pp. 285-328.

PIOTTE, Jean-Marc. « La stratégie du Front commun », in ÉTHIER, Diane, PIOTTE, Jean-Marc et REYNOLDS, Jean, **Les travailleurs contre l'État bourgeois,** Montréal, Aurore, 1975, pp. 47-118.

NOTES

1. Il s'agit d'un texte de problématique étudié par les instances de la FPPCU, après avoir été élaboré par un **Comité sur l'organisation du travail,** composé de Jacques Boucher et Jacques Delagrave du cégep de Sept-Îles, Yves Chouinard du cégep de Matane, Lucien Forget de l'UQTR et Luc Sauvé de l'Université de Sherbrooke.

2. **Fonds pour la Formation de Chercheurs et d'Aide à la Recherche,** organisme public mis sur pied et financé par le Gouvernement du Québec.

Quelques éléments conjoncturels qui influenceront l'avenir du cégep

Textes de: Christian Payeur, Paul Bélanger, Robert W. Miner

LA RESTRUCTURATION DU TRAVAIL ET L'AVENIR DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL: CONTRAINTE OU ENJEU

Par Christian Payeur,
politicologue à la CEQ.

La question que l'on m'a demandé de traiter, **« La restructuration du travail et l'enseignement collégial: contrainte ou enjeu »**, soulève au point de départ un enjeu fondamental.

Si nous retenons l'hypothèse d'une « contrainte », c'est admettre qu'il n'y a pas de choix possible. C'est aussi nier toute forme d'interactions entre le milieu du travail et le milieu scolaire, en supposant généralement que le second doit se soumettre aux exigences du premier.

Si, par contre, nous retenons l'hypothèse de « l'enjeu », cela suggère qu'il y a différentes alternatives, que des choix sont possibles, et que la réponse donnée a sa part d'impacts.

Admettons que la première réaction du milieu scolaire fut de percevoir la chose comme une contrainte. Après tout, la restructuration du travail est un phénomène extérieur à l'école et, en quelque sorte, un phénomène « étranger » à l'école.

Mais, dans un pays où une part essentielle de la formation professionnelle se donne en institution, contribuant ainsi de façon déterminante au développement économique et social, il faut bien dépasser cette première méfiance si nous ne voulons pas dépouiller l'école d'une de ses missions fondamentales.

D'autant plus que les pressions pour sortir la formation professionnelle de nos établissements scolaires publics, bien que moins insistantes que par le passé, peuvent facilement resurgir. Déplacer l'enseignement professionnel des établissements scolaires vers les entreprises, constituerait une perte inestimable pour notre collectivité et abaisserait de façon notable les horizons de la formation professionnelle. C'est d'ailleurs ce qui se produit actuellement dans certains établissements privés.

Pour dépasser ce faux dilemme, il faut se donner des perspectives sous cet angle, une bonne partie de nos problèmes est liée à l'absence d'une problématique formation-emploi clairement formulée et débattue, ainsi qu'à la faiblesse des analyses concernant le travail. L'arrimage entre les « sciences du travail » et les « sciences de l'éducation » reste à faire. C'est à cette condition que nous pourrons mieux saisir l'importance sociale de l'enjeu que nous soulevons ici et mieux intervenir à ce propos.

C'est dans cette perspective que la CEQ publiait en 1987 le rapport de recherche intitulé: « L'école et l'emploi, pour une problématique formation-emploi renouvelée » qui se voulait à la fois une première tentative et une première contribution pour éclairer les **enjeux** autour de la relation formation-emploi. Ce document constitue la base de mon intervention aujourd'hui.

Voici, en résumé, les grandes lignes de mon intervention:

La restructuration du travail est effectivement un enjeu ouvert. Notamment, il n'y a pas de déterminisme technologique. Le travail n'évolue pas fatalement vers la déqualification, bien au contraire. Une formation de niveau collégial constituera l'exigence de base d'un nombre croissant d'emplois. Par son contenu même, la formation collégiale contribuera à une évolution positive de la qualification du travail.

Dans cette perspective, nous cernons deux niveaux d'enjeux:

- **Des enjeux liés au milieu scolaire:**

Ce sont l'échec et l'abandon scolaires ainsi que le partage de la formation professionnelle entre le secondaire et le collégial.

- **Des enjeux liés à l'évolution du contenu du travail:**

Ce sont la nouvelle complexité du travail et l'intégration des différents besoins éducatifs.

1) À PROPOS DES ENJEUX ÉDUCATIFS: GRANDEURS ET MISÈRES DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Jusqu'ici, j'ai surtout insisté sur le caractère politique de la relation formation-emploi. Mais il existe un autre niveau d'enjeux, méthodologique celui-là,

qui n'est pas sans recouvrir un enjeu politique, si nous considérons que les problématiques de recherche conditionnent parfois étroitement les politiques qui sont élaborées subséquemment.

Pour cerner la relation formation-emploi, nous avons deux types d'approche:

- **une approche statistique** fondée sur les analyses prévisionnelles et conjoncturelles de l'emploi; et
- **une approche qualitative,** fondée sur l'analyse du contenu du travail et de la formation.

Par sa nature même, l'approche statistique présente plus de fiabilité pour cerner les tendances passées et stabilisées. Pour les intervenantes et intervenants du système scolaire, cette approche permet d'identifier certaines tendances lourdes.

L'approche qualitative présente l'avantage d'être plus proche des tendances en émergence. Pour les intervenantes et intervenants du système scolaire, cette approche permet davantage d'identifier les mouvances présentes et futures du travail et de la formation.

Il apparaît donc logique de commencer, en cherchant à identifier les principaux acquis que nous suggère l'approche statistique concernant la relation formation-emploi.

Deux tendances lourdes méritent toute notre attention:

1. le diplôme devient de plus en plus une exigence minimale à l'embauche;
2. les exigences concernant le niveau de scolarité continuent de croître sur le marché du travail.

Comment se comporte le système scolaire face à cette évolution? Trois acquis ressortent clairement:

1. La proportion de jeunes qui accèdent au niveau collégial n'a cessé de croître, ces dernières années. Pour les élèves de langue maternelle française, la proportion des effectifs d'une génération qui s'inscrit au collégial est passée de 38,6 % en 1976 à 46,0 % en 1982.
2. Les sortantes et les sortants du niveau collégial présentent des conditions d'insertion en emploi plus favorables que celles et ceux du secondaire, illustration très claire des nouvelles exigences du marché du travail.
3. Le diplôme terminal (soit le diplôme de formation professionnelle au **secondaire** et au **collégial**) facilite davantage l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Il y a donc une reconnaissance certaine de la pertinence de la formation professionnelle donnée en établissement.

En bref, il est de plus en plus indispensable d'obtenir un diplôme pour espérer obtenir un emploi, plus prometteur si ce diplôme est de niveau collégial et encore plus favorable si ce diplôme est du secteur professionnel. Tout porte à croire que l'évolution du marché du travail fait une place croissante aux diplômées et diplômés de l'enseignement collégial, du moins proportionnellement, car nous savons que le niveau général de l'emploi accessible aux jeunes est nettement insuffisant.

Dans un tel contexte, deux problèmes d'importance méritent d'être soulevés.

Le principal problème est celui de l'abandon et de l'échec scolaires au collégial. En 1981, 44,1 % des effectifs d'une génération (chez les francophones) s'inscrivent au collégial, et à peine 26,5 % des effectifs d'une génération obtiennent un DEC.

En fait, près d'un inscrit sur deux du secteur professionnel ne termine pas son cours et selon le Conseil des collèges, la situation ne va pas en s'améliorant.

En supposant que la grande majorité des inscrits au collégial ont un diplôme d'études secondaires générales plutôt que professionnelles, c'est dire qu'un nombre important de jeunes se retrouvent sur le marché du travail sans qualification spécifique reconnue, et ceci malgré 12 ou 13 ans de scolarité. On peut bien admettre qu'un peu de culture ne fait pas de tort; il demeure néanmoins que ces jeunes se retrouvent dans une situation délicate, pour ne pas dire précaire. Dans le contexte québécois, une formation essentiellement générale est une qualification banalisée.

À court terme, ces jeunes se retrouvent dans une situation souvent moins favorable qu'un diplômé du secteur professionnel du secondaire. À long terme, leur insertion sociale et professionnelle demeure aléatoire.

La solution à ce problème peut probablement emprunter deux voies bien distinctes. D'une part, on doit sans doute éviter d'inciter à tout prix à la poursuite des études et privilégier pour certains l'obtention d'un diplôme d'études secondaires professionnelles. D'autre part, il paraît urgent d'approfondir les causes à l'origine de l'échec et de l'abandon scolaires du cégep, pour agir sur les pratiques éducatives, de façon à permettre l'obtention du DEC à un nombre croissant de jeunes.

Le second problème que je veux aborder rapidement est celui de la séparation des fonctions entre le secondaire et le collégial, au niveau de la formation professionnelle. Le problème se pose avec une nouvelle acuité suite à la relance de la formation professionnelle au secondaire qui a relevé le seuil d'accès à cette formation. Pourtant, il apparaît clairement qu'il y a un avenir pour chaque ordre d'enseignement, la société continuant à requérir des niveaux différents de qualifications. De plus, le maintien d'une certaine diversité dans les cheminements scolaires offerts est un acquis qu'il convient de protéger.

Le problème pourrait trouver une amorce de solutions si on réfléchissait en termes de filières professionnelles. Ceci aurait l'avantage de présenter le passage du professionnel secondaire au professionnel collégial comme une voie possible et paverait peut-être la voie à l'acceptation sociale du concept de « carrière ouvrière ». Il faut cesser de dévaluer la formation technique et établir des ponts réels entre la formation professionnelle au secondaire et au collégial. Ceci faciliterait aussi une ouverture plus grande de nos établissements au perfectionnement et au recyclage des travailleuses et des travailleurs.

2) COMMENT SE LIER À L'ÉVOLUTION DU TRAVAIL

Il y a manifestement une correspondance entre certaines tendances lourdes de l'évolution du marché du travail et des clientèles scolaires. Cela signifie-t-il pour autant que l'enseignement collégial répond aux enjeux soulevés par le « nouveau travail »?

Pour répondre à cette question, il faut dépasser le cadre déficient offert par une approche statistique, particulièrement lorsqu'il est question de saisir l'évolution du contenu du travail. Ce qu'il faut sans doute retenir des études prévisionnelles en emploi, c'est la difficulté de prévoir à ce stade-ci l'évolution future de l'emploi. En fait, nous sommes actuellement confrontés à la nécessité de former à l'imprévisible.

Nous ne sommes pas dépourvus cependant de certains points de repère. Ces points de repère, on peut réussir à mieux les cerner en développant une analyse centrée sur les qualifications, le véritable point de jonction entre le collège et le milieu de travail.

Deux éléments ressortent des dernières études concernant l'impact des nouvelles technologies sur le travail:

1. Les métiers demeurent, mais leur contenu change.
2. L'avenir n'est pas fatalement à la déqualification.

Ces conclusions peuvent paraître surprenantes, si on se rappelle les premiers débats concernant l'impact de l'informatisation. On commence à se rendre compte que plus les machines sont complexes et plus elles sont exigeantes pour le travail humain. Bref, il faut faire l'effort de saisir le travail dans son évolution réelle. Pour y parvenir, il peut être utile d'utiliser une définition opérationnelle de la qualification. On peut retenir quatre éléments pour une approche descriptive des qualifications:

- le contenu de l'activité individuelle,
- le niveau de responsabilité,
- le degré d'autonomie,
- le type de connaissance et de savoir-faire.

Si on reprend chacun de ces quatre éléments, on est en mesure d'identifier certaines tendances significatives de l'évolution du travail et cerner les enjeux éducatifs qui s'en dégagent.

ÉLÉMENTS	ÉVOLUTION	ENJEUX ÉDUCATIFS
Contenu de l'activité		
	• champ de compétence plus large • complexité accrue • collectif renforcé • polyvalence • culture technique • une nouvelle socialisation professionnelle	
Niveau de responsabilité		
	• intégration des fonctions • plus d'informations à traiter	
	• capacité d'analyse • connaissance élargie du secteur de travail	
Degré d'autonomie		
	• enjeu ouvert	
		• favoriser l'autonomie dans le système éducatif lui-même
Type de connaissance et de savoir-faire		
	• de l'empirique à l'analytique • du partiel à l'exhaustif • de l'archaïque à l'innovatif	
	• capacité d'abstraction • connaissances théoriques • comprendre l'ensemble du processus de travail	

On peut constater que le travail de demain va se rapprocher pour une proportion croissante des travailleuses et des travailleurs, du niveau de technicienne ou de technicien. Dans ces conditions, le DEC va devenir le niveau de formation de base d'un nombre accru de travailleuses et de travailleurs.

Une telle prévision va se réaliser dans la mesure où l'on comprendra socialement la complexité réelle du nouveau travail. On se rend de plus en plus compte qu'une sous-estimation des besoins de formation risque de provoquer un réel dérapage social et économique. À ce titre, l'enseignement collégial a un rôle fondamental à jouer dans le développement économique et social du Québec, en fonction des besoins de la collectivité et d'une maîtrise du changement.

Pour jouer leur rôle, les établissements scolaires doivent répondre à une multiplicité de besoins

éducatifs. Ces dernières années, on a souvent eu tendance à définir les nouveaux besoins en regard de technologies spécifiques et des ressources humaines nécessaires à leur mise en oeuvre immédiate. Or, s'il est nécessaire que les établissements scolaires s'ouvrent à ces nouveaux besoins et qu'ils connaissent les nouveaux systèmes techniques, ils doivent aussi répondre aux nouveaux besoins sociaux de formation qui découlent des nouveaux rapports sociaux qui se nouent, tant dans l'entreprise que sur le marché du travail et la société en général. Bref, il faut s'ouvrir aux nouvelles réalités du travail, mais il faut parallèlement que l'on cesse de se faire imposer, de l'extérieur, les objectifs et les contenus de formation.

Ceci a des implications bien précises sur l'accessibilité à l'enseignement collégial, sur les priorités de développement et sur le type de programmes développés. On doit aussi insister sur l'importance d'intervenir avec plus de consistance, au niveau de l'éducation des adultes, pour tenir compte des mouvances qui animent le marché du travail.

Les réponses qui seront données sur ces différents points détermineront **quelles travailleuses, quels travailleurs** nous aurons demain. C'est indiquer l'importance du rôle démocratique des institutions scolaires.

Encore faut-il qu'on accepte d'y mettre les moyens en termes de recherche, de perfectionnement du personnel et de consultation.

C'est une partie de l'avenir du travail qui se joue à l'intérieur de nos cégeps.

QUELLE SERA LA POPULATION ÉTUDIANTE DES CEGEPS DE L'AN 2000?

Par Paul Bélanger,
directeur de l'IRAT, ex-directeur de l'ICEA, ex-président de la Commission d'évaluation du Conseil des collèges.

La croissance de la population étudiante des cégeps est-elle bloquée à sa source même? Le progrès de l'enseignement collégial se limite-t-il à l'amélioration de la qualité de la formation offerte à des effectifs de moins en moins nombreux? Quelle sera la population étudiante des cégeps de l'an 2000?

Pour répondre à ces questions, il me faut d'abord interroger les notions de clientèle régulière et d'enseignement régulier. J'analyserai par la suite le taux actuel d'accessibilité des jeunes à l'enseignement collégial, j'évaluerai aussi le développement possible que pourraient connaître les cégeps dans le secteur de l'éducation des adultes. Cela me permettra, en conclusion, de risquer des hypothèses chiffrées sur la population étudiante des cégeps de l'an 2000, des hypothèses différentes, selon les choix politiques qui seront faits d'ici 1990.

1- La notion d'enseignement régulier ou de clientèle régulière

Malgré une croissance plus accélérée des clientèles adultes au cours des quinze dernières années, la population étudiante jeune continue d'être identifiée comme **la clientèle régulière** du cégep, celle à qui on offre l'enseignement dit régulier. Sauf les cas peu nombreux d'intégration, l'éducation des adultes continue d'être identifiée comme hors du temps complet et en dehors des activités de jour. L'éducation des adultes est ainsi définie à la négative selon les éléments qui semblent lui manquer face à l'enseignement régulier, bref un secteur peu connu, mais surtout peu reconnu par le cégep, sinon au moment d'encaisser les surplus financiers qu'il donne ou d'y placer des enseignantes et enseignants mis en disponibilité.

Découvrant cette clientèle nouvelle, les gestionnaires, aux prises avec le problème de la baisse des effectifs de l'enseignement dit régulier, ont été tentés alors, d'appliquer une politique des « vases communicants » et de combler les espaces non remplis des salles de cours en y mettant des adultes. Mais cela n'a pas été sans créer de difficultés.

Malgré une zone grise inévitable entre elles, les deux activités constitutives de l'éducation permanente, la formation initiale et la formation ultérieure, demeurent en effet des entités distinctes. Dans l'ensemble, l'éducation des adultes au collégial répond à des besoins spécifiques de formation, substantiellement différents des besoins de formation que le cégep cherche à combler chez des jeunes venant directement des écoles secondaires. La formation initiale des jeunes et la formation ultérieure constituent deux réalités distinctes qui correspondent à deux fonctions éducatives spécifiques exercées par le cégep. À l'égard des jeunes, au départ de leur vie adulte, le cégep a pour mission d'assurer une formation fondamentale longue, préparatoire à une vie active où le travail, la participation sociale, la formation continue et le temps libre s'articuleront selon des modèles variés. À l'intention des adultes, le cégep est appelé à offrir une gamme variée de contenus et de formes de formation leur permettant de se développer et d'accroître leur compétence tout au long de leur vie, et cela pour répondre à de multiples besoins spécifiques, professionnels ou non professionnels.

Je ne questionne pas la bonne foi des responsables de l'enseignement collégial qui, au début des années 1980, ont cru avantageux d'intégrer les adultes au sein des activités de l'enseignement régulier. Ils croyaient que cela assurerait, entre autres, une formation de meilleure qualité. On a toutefois mal perçu, à l'époque, l'effet pervers de telles mesures. Ces décisions ont été prises au nom d'une conception, à mon avis erronée, de l'éducation permanente. Celle-ci, en effet, telle que conçue et prônée par l'UNESCO, n'est pas un concept fourre-tout, elle est une idée directrice permettant de mieux saisir l'articulation entre deux secteurs distincts et complémentaires: la formation initiale et la formation ultérieure. Les tentatives d'intégration risquent, en effet, de mettre en cause, tant le droit à une formation initiale forte, que celui à une éducation poursuivie de façon récurrente tout au long de la vie. On risque de tomber dans le piège de ceux qui veulent réduire la polyvalence et le caractère fondamental de la formation initiale en envoyant trop tôt les jeunes vers des filières de formation courte (CEC, AEC) destinées aux adultes. Peut ainsi être remis en cause l'objectif d'offrir aux jeunes une formation préparatoire forte (DEC) où l'on apprend à apprendre, où l'on se familiarise avec les données fondamentales des savoirs reliés à une discipline qui constitueront la base des qualifications à perfectionner par la suite. Les politiques intégratrices ont aussi pour effet de n'offrir aux adultes que des modèles de formation inadaptés, trop longs et trop lourds.

Nous reviendrons tantôt sur les enjeux spécifiques liés au développement de la formation initiale et à celui de la formation ultérieure. Qu'il suffise pour le moment d'ajouter, recherches à l'appui, que la participation à la formation ultérieure, c'est-à-dire à l'édu-

cation des adultes, est étroitement reliée à la qualité de la formation acquise au début d'une vie. On participe d'autant plus à l'éducation des adultes qu'on a eu, au départ, une formation scolaire prolongée. En d'autres termes, le sort de l'éducation des adultes au collégial sera relié à celui qu'on fera à la formation initiale longue offerte aux jeunes, c'est-à-dire à la qualité de cette formation et à son accessibilité.

2- La population étudiante jeune, en formation initiale, au début de la vie active

Après une croissance soutenue, la population étudiante jeune a connu, depuis 1986, un certain déclin. Celui-ci est-il inéluctable du fait qu'il est lié à une baisse démographique au sein de la population jeune? Le seuil maximal d'accessibilité a-t-il été atteint?

L'étude détaillée du déclin de la clientèle jeune des cégeps nous permet de faire deux constats. On remarque d'abord que c'est la clientèle de l'enseignement professionnel collégial qui baisse de façon régulière depuis 1983-1984, alors que celle du secteur général n'a commencé à diminuer qu'à partir de 1986-1987. Deuxième constat: cette baisse de clientèle se limite au réseau collégial public: la population étudiante des collèges privés de 1984 à 1986 s'est accrue de 14 %, après avoir connu une autre hausse de 18 % durant les trois années précédentes. La clientèle jeune des collèges publics, par contre, a connu, de 1981 à 1984, une croissance de 12 % (par rapport à 18 %), mais par la suite, loin d'augmenter, a commencé à subir une légère baisse. Bref, le réseau public voit sa clientèle plafonner sinon diminuer, alors que le réseau collégial privé continue de connaître une certaine croissance.

Il y a là deux enjeux. Il importe d'abord de souligner que l'évolution de la population étudiante des cégeps, surtout en formation professionnelle, est liée à la situation de l'emploi. L'enjeu dépasse l'enseignement collégial; il vise les politiques d'emploi pour les jeunes et souligne la nécessité d'une politique plus générale de plein emploi. Tant que les jeunes, surtout les jeunes d'origine ouvrière, ne percevront pas pour eux des possibilités réelles d'emploi exigeant une formation accrue, ils ne sentiront pas le besoin de développer leur « employabilité ». La démocratisation de l'éducation est liée à la variable lourde qu'est la situation de l'emploi. L'évolution de la clientèle de l'enseignement professionnel sera toujours reliée aux perspectives d'emploi perçues par les jeunes.

Le deuxième enjeu qui se dégage de l'analyse détaillée de la baisse de la clientèle du réseau public, est celui d'un secteur privé lourdement subventionné. Ce secteur est en effet financé par l'État de deux façons: premièrement, des subventions directes sont versées aux organismes déclarés d'intérêt public et aux instituts reconnus pour fins de subvention. Deuxièmement, ces collèges privés reçoivent une contribution financière indirecte grâce aux prêts et bourses accessibles aux étudiantes et étudiants de ces établissements. Chaque année, en effet, des prêts pour une valeur de 8 millions $ et des bourses au montant de 5 millions $ sont accordés aux étudiants et étudiantes du secteur privé. En fait, les budgets alloués à l'enseignement collégial public ont connu une hausse annuelle de 2 % de 1984-1985 à 1986-1987, soit un ajustement global de 4 % nettement inférieur au taux d'inflation. De leur côté, les collèges privés, durant la même période, ont eu un budget comportant une hausse globale de 10 %. On constate donc une croissance réelle du budget alloué au secteur privé, par contraste avec la compression budgétaire imposée au secteur public. L'enjeu est clair: l'éparpillement croissant des efforts financiers de l'État québécois en matière d'enseignement collégial. Cette dilapidation des fonds publics dans un cadre budgétaire à enveloppe fermée, constitue une entrave au réseau collégial public, celui-là même qui a une mission d'accessibilité et aussi de qualité.

Le déclin actuel de la clientèle collégiale doit être aussi analysé en se demandant si le seuil maximal d'accessibilité à l'enseignement collégial a été atteint au Québec. Plusieurs ténors de la nouvelle droite québécoise proclament que la période de promotion de l'accessibilité à l'enseignement supérieur est terminée et qu'il faut maintenant s'axer sur l'excellence. L'objectif de garantir la qualité de l'enseignement collégial est en effet essentiel, mais cette préoccupation ne s'oppose pas au souci tout aussi important de l'accessibilité. Il est vrai que des gains quantitatifs importants ont été atteints au cours des quinze dernières années. C'est ainsi que, de 1975-1976 à 1985-1986, le nombre de jeunes ayant eu accès à l'enseignement collégial est passé de 40 % à environ 50 %. C'est là une première réussite qui, d'ailleurs, n'a été possible que grâce à la création du réseau collégial public. Il faut toutefois s'interroger: ce taux de 50 % constitue-t-il un seuil maximal? Sommes-nous prêts à accepter que seulement un jeune sur deux ait accès à l'enseignement collégial? La réponse de tout démocrate ne peut être que négative. En effet, encore en 1987, l'enseignement collégial demeure inaccessible à une proportion très importante de jeunes qui, pourtant, en ont la capacité ou qui pourraient répondre à ses exigences, après avoir suivi certains cours ou activités de préparation.

Les progrès significatifs atteints jusqu'à maintenant ne doivent pas nous faire oublier deux réalités importantes: la première, c'est que les jeunes des milieux à faible revenu n'ont pas la même égalité d'accès à l'enseignement collégial que ceux des autres milieux de notre société. Les recherches

menées par un certain nombre de sociologues québécois, dont en particulier la chercheuse Mireille Lévesque, indiquent que l'accroissement du taux d'accessibilité de l'enseignement collégial est plus le résultat d'une participation accrue des jeunes de la classe moyenne. Il n'y a pas encore de percées significatives de l'enseignement collégial dans les milieux à faible revenu.

L'accessibilité limitée à l'enseignement collégial des jeunes issus des milieux francophones doit aussi être soulignée: encore aujourd'hui la probabilité d'accès à l'enseignement collégial au Québec est de trois pour un jeune anglophone comparativement à deux pour un jeune francophone. Cet écart est nettement inacceptable. Il doit être souligné publiquement, malgré les sentiments de culpabilité que tentent de nous inculquer à cet égard, certains représentants de la minorité anglophone du Québec. Le maintien d'un tel écart au niveau de l'enseignement postsecondaire signifiera que demain, vont se perpétuer les inégalités ethniques dans l'emploi et dans l'accès aux postes de décision. Signalons également que les milieux allophones voient leur situation se détériorer encore plus que les milieux francophones. Cette injustice doit aussi être corrigée. Bref, face au maintien de ces inégalités selon les milieux d'origine, nous devons refuser le discours officiel, Conseil des collèges mis à part, voulant plafonner l'accessibilité à l'enseignement collégial, ou voulant fermer la porte au moment même où l'on commence à corriger les injustices séculaires créées à l'époque du système de l'enseignement classique « pré-révolution tranquille ».

La tendance actuelle au laisser-faire ne fera que maintenir les inégalités. Par suite, c'est une politique clairement exprimée de faire respecter la Charte des droits et libertés du Québec en matière d'éducation, et donc d'éducation collégiale, et la mise en place de stratégies d'accessibilité pour les milieux discriminés qui amèneront les changements souhaités.

Mais il n'y a pas que l'égalité d'accès, il y a aussi l'égalité des chances de réussite: sur dix jeunes, il y en a cinq qui accèdent à l'enseignement collégial, mais sur ces cinq, il n'y en a que trois qui obtiendront un diplôme. À l'enseignement collégial, le taux de réussite est de 60 %. Il y a encore 40 % des jeunes qui, après avoir eu accès au collège, n'obtiennent pas le DEC, en raison d'échecs ou d'abandons.

Pour accroître les chances de réussite des jeunes qui subissent le poids des désavantagés socioculturels de leur milieu d'origine, des politiques de soutien devront être mises en place. Politiques en matière d'orientation, d'encadrement pédagogique, de suivi individualisé. Si les écoles secondaires n'accroissent pas la qualité de l'enseignement préparatoire, si les collèges ne développent pas des approches de rattrapage et de correction pour aider les jeunes en difficulté, les collèges, même après avoir accru leur taux d'accessibilité, continueront de reproduire les inégalités que nous avons dénoncées antérieurement.

En matière de formation initiale, le plafonnement et, depuis 1986, la baisse de la clientèle, signifient un arrêt en cours de route, de la politique amorcée en 1967 visant à donner une réelle égalité des chances à l'ensemble de la population québécoise. Ce plafonnement et cette baisse indiquent une acceptation tacite et froide des inégalités. Ils sont en partie le fruit d'une politique de non-intervention et de concession aux forces de privatisation. Après les gains réels en termes d'égalité d'accès, la fatigue politique semble s'emparer des couches sociales au pouvoir dans les différents établissements. On décide de s'arrêter en cours de route. Tant du point de vue économique que du point de vue du droit à l'éducation, cela est inadmissible. On ne peut accepter de stopper ainsi le développement du potentiel humain, nécessaire au développement économique de notre société. D'autant plus que cette situation peut être changée. Les expériences suédoises dénommées « OUTREACH ACTIVITIES » le démontrent en effet clairement: à condition de mettre en place des stratégies et des politiques appropriées, il est possible d'aller plus avant dans l'atteinte des objectifs d'égalité d'accès et de chance de réussite à l'égard des jeunes des milieux à faibles revenus. Il faudra évidemment que ces politiques et stratégies de soutien et d'accessibilité soient reliées à une politique de plein emploi et à un arrêt du transfert de fonds publics vers le secteur privé de l'éducation.

Bref, la qualité et l'accessibilité demeurent deux objectifs que le réseau collégial doit continuer de poursuivre pour réaliser sa mission auprès des jeunes. Mais il n'y a pas que les jeunes, il y a aussi les adultes.

3- La mission d'éducation des adultes des collèges: un état de sous-développement

Actuellement, dans les cégeps du Québec, on peut estimer qu'à côté des quelque 136 000 jeunes en formation initiale, participent aux différentes formes d'éducation continue, quelque 90 000 adultes, dont 15 000 de façon intégrée avec les jeunes du secteur dit régulier, 70 000 à temps partiel et 7 000 dans des programmes spécifiques offerts à des adultes inscrits à temps complet. Si la population étudiante en formation initiale dans les collèges s'est multipliée deux et trois fois de 1967 à 1985, l'éducation des adultes s'est accrue, durant la même période, quatre fois plus rapidement, passant de 8 000 adultes en 1967 à 90 000 en 1985.

Durant les seules quatre dernières années, l'enseignement régulier s'est accru de 9 %, alors que l'éducation des adultes augmentait de 29 %. En

d'autres termes, l'éducation des adultes est devenue une réalité sociale importante en matière d'enseignement collégial. De tous les adultes qui participent à des activités de formation au Québec, un sur dix choisit de le faire dans un cégep. Cette réussite significative doit toutefois être comparée avec les réussites beaucoup plus importantes, obtenues ailleurs au Canada. En effet, toute proportion gardée, les cégeps accueillent deux fois moins d'adultes que les collèges communautaires de l'Ontario et trois fois moins que ceux de Colombie-Britannique. Dans l'ensemble du Canada, il y a une personne sur cinq qui suit des cours à l'éducation des adultes, mais de ces personnes, 10 % seulement sont inscrites dans des collèges au Québec, alors que ce pourcentage s'élève à 24 % en Ontario et à 40 % en Colombie Britannique. Plus encore, dans les universités québécoises, un étudiant sur deux est inscrit à temps partiel et dans les collèges de l'Ontario, les étudiants à temps partiel sont trois fois plus nombreux que les étudiants à temps complet, alors qu'encore aujourd'hui, dans les établissements d'enseignement collégial du Québec, il n'y a qu'un étudiant à temps partiel pour deux étudiants à temps complet.

Les cégeps sont-ils en train de perdre une chance historique unique et sont-ils incapables de trouver un second souffle?

Pourquoi les cégeps québécois sont-ils incapables d'accueillir autant d'adultes que les autres établissements similaires au Canada? Pourquoi les cégeps ne peuvent-ils pas offrir aux adultes québécois les mêmes possibilités et en accueillir deux et trois fois plus. Cet état de sous-développement de l'éducation des adultes au collégial peut s'expliquer de plusieurs façons. La première résulte de la formation offerte. Tels que constitués et légitimés sur la base de leur mission d'enseignement régulier, et renforcés en cela par le régime pédagogique, les collèges tendent trop à intégrer l'éducation des adultes dans des structures et des normes trop peu appropriées.

Des adultes cognent à la porte de cégeps pour fins de perfectionnement professionnel, de formation sur mesure, d'éducation populaire, de vulgarisation scientifique, de formation générale, mais les cégeps, trop souvent, ne leur offrent que de magasiner avec leur doigt dans le bottin des cours de l'enseignement régulier, sans tenir compte de la spécificité des besoins et des conditions particulières d'apprentissage des adultes.

Le ralentissement de la croissance de l'éducation des adultes au collégial est dû aussi aux contraintes imposées par le mode actuel de financement. Les universités et les commissions scolaires bénéficient, selon des techniques différentes, d'enveloppes ouvertes pour les clientèles adultes qui fréquentent leurs institutions. Les cégeps, de leur côté, sont encore financés en ce domaine à même une enveloppe fermée qui, par surcroît, a connu au cours des dix dernières années, des rétrécissements significatifs. Plus encore, l'étude des surplus accumulés dans le réseau collégial indique bien que l'éducation des adultes a été trop souvent la vache à lait utilisée pour combler les déficits occasionnés par les autres secteurs. Signalons aussi la tendance marquée de la main-d'oeuvre fédérale à transférer les fonds de formation du réseau public vers l'entreprise privée.

Le nombre restreint d'adultes qui s'inscrivent à l'enseignement collégial s'explique aussi en raison des conditions actuelles d'accessibilité. Les prêts et bourses au Québec ne sont accessibles qu'aux étudiants à temps complet, contrairement à ce qui se passe ailleurs au Canada. Il n'y a pas au Québec, comme en Europe, des politiques de congés d'éducation payés. Les campagnes d'information à l'éducation des adultes sont maintenant limitées aux seuls programmes de publicité des commissions de formation professionnelle sauf certaines publicités limitées, par des budgets ridicules, disponibles à cette fin dans les services d'éducation des adultes des cégeps. Les services de reconnaissance des acquis sont encore peu accessibles, de sorte que l'ensemble des adultes, et les femmes en particulier, n'ont pas vraiment accès à l'enseignement collégial où l'on refuse de les accueillir avec tout le bagage de connaissances qu'ils ont accumulées à travers différentes activités, rémunérées ou non.

Cette non-priorité à l'éducation des adultes s'explique également par la place trop marginale faite à ce secteur dans les collèges et au ministère de l'Enseignement supérieur où l'éducation des adultes n'est même pas directement représentée à l'instance décisionnelle de la Direction générale de l'enseignement collégial.

Il faut aussi noter en cette matière un certain conservatisme syndical qui, par souci légitime, mais trop à court terme, de sauver des emplois, fait des pressions pour intégrer les clientèles adultes à l'enseignement régulier, mettant ainsi en péril l'avenir important auquel les collèges seraient promis s'ils manifestaient l'ouverture nécessaire.

Le sous-développement de l'éducation des adultes au collégial n'est donc pas le fruit du hasard. Le cégep ne pourra se développer s'il apparaît aux adultes du Québec comme le cégep des autres, c'est-à-dire celui des jeunes et celui des adultes fortement scolarisés.

Enfin, soulignons la mise en place, à l'insu de tous, d'un nouveau secteur privé de l'enseignement collégial adulte qui, avec la tolérance des autorités, est en train de livrer une concurrence indue aux cégeps. Je me réfère ici aux écoles collégiales non subventionnées ayant un permis d'enseignement, telles que l'Institut d'informatique de telle ville, ou le Collège d'informatique de tel quartier, etc. De fait, il y

a à peine cinq ans, ces établissements sont maintenant au nombre de trente et passeront l'an prochain très probablement à trente-cinq.

Bien que ne bénéficiant pas de subventions, ces écoles ont droit au service des prêts du ministère de l'Enseignement supérieur. Elles ont droit aussi aux programmes fédéraux d'aide aux stagiaires en formation; elles ont droit également aux déductions pour fins fiscales, comme elles ont aussi droit aux programmes spéciaux de retour en formation de la Régie de l'assurance-automobile du Québec ou de la Commission de santé et sécurité au travail, etc.

Le plus grave, c'est que ces établissements, en compétition ouverte avec les cégeps, se multiplient à un rythme incroyable sans aucun contrôle de qualité, bien qu'ils bénéficient du privilège d'octroyer des unités reconnues dans le bulletin cumulatif unifié officiel du ministère de l'Enseignement supérieur.

CONCLUSION

Quelle sera donc la population étudiante des cégeps en l'an 2000?

Schématiquement, je dirai qu'il y a deux hypothèses. La première est celle qu'on peut chiffrer en postulant un statu quo dans les politiques actuelles en matière de formation initiale et d'éducation des adultes, et en tenant compte des politiques de prolongation du secondaire professionnel et de privatisation de la formation initiale au collégial. Bref, si rien ne change dans les tendances actuelles et les politiques en cours, on assistera, d'un côté, à une baisse graduelle des effectifs en formation initiale qui pourront descendre au-dessous de 100 000 personnes en l'an 2000 et de l'autre côté, à une décroissance de 30 % de l'éducation des adultes, qui passera de 90 000 élèves en 1987 à 70 000 en l'an 2000.

Il y a toutefois une seconde hypothèse ou un deuxième scénario possible, celui d'un redressement des politiques en matière d'enseignement collégial de la formation initiale et d'éducation des adultes. De tels changements, même limités, rendraient possible l'accroissement de un pour cent par année du taux de passage (actuellement situé à environ 50 %) permettant, malgré la tendance démographique actuelle, de hausser les effectifs de la formation initiale de 136 000 élèves en 1986 à 150 000 ou 160 000 en l'an 2000. En éducation des adultes, grâce à la mise en place de politiques adaptées à ce domaine dans les établissements et dans les ministères de l'Enseignement supérieur et de la Main-d'oeuvre, on peut estimer que les cégeps pourraient accueillir autant de personnes au Québec qu'en Ontario, c'est-à-dire accueillir en l'an 2000 au moins 250 000 adultes.

Bref, d'un côté, c'est le statu quo des politiques et stratégies et en conséquence, la baisse des effectifs, de 220 000 élèves actuellement à 170 000 en l'an 2000, et de l'autre côté, une hausse significative de la population étudiante au collégial, qui passerait de 220 000 élèves actuellement à 400 000 en l'an 2000.

On le voit bien, ce qui détermine l'avenir de la population étudiante, ce qui définira le cégep de demain en termes d'effectifs, ce ne sera pas la fatalité, mais les choix politiques que les gouvernements, les directions, les collèges, les syndicats et les mouvements étudiants feront quant à la démocratisation du droit d'apprendre et quant à un développement économique s'appuyant sur l'ensemble de la population active du Québec.

Pour les adultes, il n'a jamais fait de doute que le cégep public constitue le premier choix, pour des raisons d'accessibilité et de sanction des études. Encore faut-il toutefois qu'on leur donne accès à un enseignement collégial qui réponde vraiment à leurs besoins.

Il n'a jamais fait de doute, non plus, que seul un réseau public est capable de mettre en place les stratégies et politiques nécessaires pour donner à tous les jeunes de quelque milieu qu'ils proviennent, la même égalité d'accès et de chances de réussite.

Bref, l'avenir des cégeps est dans les mains des autorités gouvernementales et des cégeps eux-mêmes. Le potentiel est là, le besoin économique pressant, l'impératif culturel évident. À moins que le droit d'apprendre, aux grands vents du libre-échange, ne soit balayé partout, sauf dans les endroits bien protégés des milieux mieux nantis.

LE RÔLE ET L'AVENIR DES COLLÈGES COMMUNAUTAIRES AMÉRICAINS

Par Robert W. Miner,
directeur des projets internationaux à la National Education Association (NEA), USA.

(Traduit par Patrice Vézina et Luc Joncas)

Dans toute l'histoire des États-Unis, l'éducation publique n'a jamais été aussi affectée qu'aujourd'hui, sous l'administration Reagan. Il est plus qu'évident que l'administration actuelle considère que le gouvernement fédéral n'a pas à assumer de responsabilités à l'égard du système public d'éducation. Au cours des années qui ont suivi l'administration Carter, la part du fédéral dans le financement de l'éducation publique a diminué, passant de 9,2 % à un peu moins de 6 %. L'ensemble des éducatrices et des éducateurs américains ont constamment et ce, de façon unanime, réclamé la pleine participation du gouvernement fédéral dans le domaine de l'éducation publique.

Il est clair qu'en 1980, nous avions fait quelques pas vers cet objectif, mais son atteinte est maintenant sérieusement compromise par un président déterminé à construire de nouvelles armes plutôt que de jeter des ponts vers l'avenir au moyen de programmes de formation de qualité.

Mon organisation, la National Education Association, a réclamé « des livres et non des bombes », mais personne dans l'administration Reagan n'écoute cet appel.

Après ce bref aperçu de l'état du système, penchons-nous sur le thème qui nous préoccupe plus particulièrement aujourd'hui: l'avenir du cégep et la restructuration des programmes de formation afin qu'ils répondent aux besoins qui apparaissent. C'est, je crois, ce que nous devons précisément considérer: **une restructuration.** Je suis fermement convaincu qu'actuellement, aux États-Unis, l'éducation supérieure ne livre pas la marchandise et ne répond pas aux attentes. Cependant, nous avons persuadé la jeunesse américaine qu'un diplôme du collégial lui assurerait un avenir intéressant, lucratif, brillant et satisfaisant. Cette promesse ne veut plus rien dire aujourd'hui. Comme ce problème n'est résolu d'aucune façon, il semble que l'on tende vers une formation facilement adaptable, plus pratique et plus technique. Au moins, nous sommes ainsi assurés de produire des connaissances facilement monnayables. Des connaissances qui peuvent vraiment être vendues sur le marché de l'emploi.

Sans vouloir porter atteinte aux facultés universitaires américaines, canadiennes ou québécoises, je crois que c'est cette tendance vers le pragmatisme qui a facilité l'essor des collèges communautaires. Ces collèges dispensent une formation postsecondaire d'une durée de deux ans. Nous avons révisé leur appellation de « Junior College », la plupart sont devenus des collèges communautaires, ce qui les décrit probablement mieux. À mon avis, le mouvement en faveur du collège communautaire constitue l'innovation la plus importante du siècle au niveau de l'éducation publique aux États-Unis.

En 1936, 136 000 étudiantes et étudiants s'étaient inscrits à ces collèges « biennaux »[1]. En 1986, c'est près de 5 millions d'entre eux qui fréquentent ces institutions, au public et au privé, mais dans une très forte majorité au public. À l'automne 1985, 55 % de l'ensemble des étudiantes et des étudiants qui étaient au niveau de la première année du premier cycle universitaire fréquentaient un collège « biennal »: communautaire, technique ou « junior ». 41 % de l'ensemble des étudiantes et des étudiants de premier cycle universitaire fréquentent ces collèges « biennaux ». On compte aujourd'hui 1222 institutions collégiales de ce type réparties sur 1500 campus. Parmi celles-ci, 1068 sont des institutions publiques. Seulement 154 d'entre elles sont indépendantes (dont 71 sont confessionnelles).

Le budget total de l'ensemble de ces collèges se chiffrait l'an dernier à 13 milliards $, c'est donc dire toute l'importance qu'ils ont dans le système d'éducation. Remarquons que 94 % de toutes les sommes dont disposent les collèges proviennent de sources locales ou du gouvernement de chaque État. Les collèges ont toujours eu et ont encore une couleur locale.

Une très forte proportion des éducatrices et des éducateurs américains sont persuadés que les collèges communautaires constituent probablement les seuls établissements scolaires déjà tournés vers l'avenir. Leur croissance, bien que moins fulgurante qu'au début, demeure assurée dans l'ensemble des États-Unis. Dès leur début, ces collèges ont tenu compte de la réalité, ils n'ont jamais eu une approche élitiste et n'ont jamais craint d'innover en matière de programmes d'enseignement ou d'approches pédagogiques. Quant à la restructuration de l'éducation, il est important de constater que l'éducation supérieure a déjà subi l'influence des collèges communautaires. Les Américains considèrent que l'école publique assure le maintien et le développement de la démocratie et cela, malgré les erreurs dont on la taxe et les critiques qu'on lui sert. Une très large part de la population croit que tous les enfants ont un droit absolu à l'éducation et que la démocratie ne peut survivre que si l'ensemble de la population a accès à l'éducation.

Ce n'est donc pas surprenant que le concept de collège communautaire se soit développé dans le but de mettre à la portée de tous les Américains les avantages économiques, sociaux et intellectuels qui

découlent de l'éducation supérieure. L'accessibilité universelle et la politique dite « de porte ouverte » sont depuis toujours les principes de base sur lesquels s'appuie la philosophie des collèges communautaires. Nous avons beaucoup progressé en ce sens depuis l'établissement des premiers collèges communautaires, il y a plus de 40 ans. L'avenir exige maintenant que ces objectifs deviennent réalité dès les prochaines années. Les Américaines et les Américains apprécient la popularité, l'adaptabilité, l'économie, l'accessibilité et le potentiel des collèges communautaires, ce qui leur assure un rôle important dans le développement de l'éducation supérieure aux États-Unis.

Voici d'ailleurs les principaux facteurs d'une telle perception:

- Plus de 90 % des Américaines et Américains trouvent un collège communautaire, technique ou « junior » à une distance raisonnable de leur lieu de résidence.
- Plus de la moitié des personnes diplômées des collèges communautaires affirment qu'elles n'auraient jamais fréquenté un collège n'eût été l'existence du collège communautaire local.
- En dépit des coûts croissants de l'éducation supérieure, les collèges communautaires sont toujours considérés comme étant abordables. En 1985-1986, la moyenne de leurs frais de scolarité s'élevait à 660 $.
- Alors que dans les universités et les collèges traditionnels, les inscriptions des étudiantes et étudiants issus des minorités diminuent de façon alarmante, ces derniers préfèrent toujours les collèges communautaires aux autres institutions d'éducation supérieure.

En 1982, 44,1 % des étudiantes et des étudiants noirs, 56,1 % de ceux d'origine hispanique et 45 % de ceux d'origine asiatique, fréquentaient les collèges communautaires.

- Les collèges communautaires, techniques ou « junior » dispensent la plus large part de la formation et de l'apprentissage destinés aux femmes. De 1972 à 1982, le nombre de femmes fréquentant ces collèges s'est accru de plus de 1 million, autrement dit, il a presque doublé passant de 1,5 million à 2,6 millions. Plus de la moitié de cette augmentation est due aux femmes de 25 à 44 ans.

Ce sont ces aspects importants qui font que les Américaines et les Américains aiment ces collèges. Ceux-ci sont, en général, très populaires et très appréciés.

Les collèges communautaires présentent des caractéristiques passablement différentes des autres secteurs de l'éducation supérieure et c'est précisément dans cette différence que réside leur capacité d'établir une jonction avec les besoins de l'avenir.

Plus du tiers des étudiantes et des étudiants qui ont complété leur formation d'une durée de deux ans au niveau du collège communautaire s'inscrivent dans un collège « quadriennal » pour y compléter les deux dernières années du premier cycle universitaire. Deux tiers de la clientèle des collèges communautaires sont inscrits dans un programme de formation professionnelle qui leur permettra d'entrer sur le marché du travail. Ces collèges dispensent plus de 1400 programmes de spécialités professionnelles.

Une large part de la clientèle a une approche pragmatique de la formation. Les personnes sur le marché du travail, à temps complet ou à temps partiel, qui désirent accroître leurs compétences par le biais de la formation, composent 80 % de la clientèle. Les collèges communautaires établissent des liens avec les employeurs, les organisations syndicales et professionnelles, les organisations municipales, afin d'élaborer et d'offrir des programmes de formation spécialisés, tout comme ils ont su répondre aux besoins spécifiques de formation exprimés par les forces armées.

Toute personne qui a déjà été en contact avec ce type de collège est à même de constater que ces institutions répondent aux besoins grandissants d'alphabétisation des adultes et qu'elles sont parfaitement capables de s'ajuster au fulgurant essor de l'informatique et des nouvelles technologies. Aucune institution d'éducation supérieure ne semble mieux placée pour répondre à l'émergence des besoins de recyclage et de formation continue.

Pour toutes ces raisons, je crois qu'aucune autre institution ne peut entrevoir l'avenir d'une meilleure façon que les collèges communautaires. Ils ont largement contribué à l'atteinte des objectifs liés à l'éducation supérieure et à la promotion de l'accessibilité à l'éducation et nous croyons que, comme le bon vin, les collèges communautaires s'amélioreront en vieillissant.

NOTE

1) Par opposition aux collèges « quadriennaux » qui dispensent les quatre années du premier cycle universitaire.

Quel avenir réservent les pouvoirs publics au cégep?

Textes de: Yvon Morin
Lorrain Barrette
André Fortier

TROIS DÉFIS À RELEVER POUR UN AVENIR DE QUALITÉ

Par Yvon Morin,
président du Conseil des collèges.

Ce matin, la question de l'avenir des cégeps, nous la posons à ceux et à celles qui détiennent des pouvoirs publics. Même s'il n'y a pas de risque réel que les participants et participantes de la table ronde s'engagent dans un dialogue de sourds, - ces personnes étant habituées à l'écoute, - je n'en crois pas moins utile de clarifier, dès le départ, ne serait-ce que brièvement, deux éléments qui apparaissent dans le libellé de la question.

Le premier élément à préciser, c'est évidemment celui des **pouvoirs publics.** On a écrit des centaines de livres et tenu des colloques nombreux ayant pour objet les pouvoirs publics. Et malgré cela, on a rarement réussi à bien clarifier ce concept.

Théoriquement et pratiquement, les pouvoirs publics sont multiples. Le pluriel n'est pas ici une simple décoration stylistique. Il y a, en effet, les pouvoirs politique, administratif, technocratique, économique, patronal, syndical, étudiant, etc. Ce sont autant de pouvoirs, qui au sens général du terme, sont des pouvoirs publics et non des pouvoirs privés. Il y a ceux qui détiennent officiellement le pouvoir, c'est-à-dire ceux qui peuvent (et qui doivent) prendre des décisions engageant l'ensemble d'une collectivité, qui peuvent contrôler le respect des décisions prises et qui peuvent, à la limite, forcer le respect des décisions. Il y a aussi ceux qui ont le pouvoir d'influencer ceux qui ont des décisions à prendre: on pense, en particulier, aux groupes de pression, à la presse écrite et parlée, aux sondeurs d'opinion, aux intellectuels, bref à tous ceux et celles qui ont la possibilité d'influencer l'opinion publique. Un pouvoir public n'est jamais étranger à l'opinion publique.

Pour être bref, je dirai, pour l'utilité de notre débat de ce matin, que nous sommes en présence de divers pouvoirs publics qu'il ne faut ni confondre ni sous-estimer. Évidemment, le plus grand de ces pouvoirs, parce que nous sommes en démocratie, c'est le pouvoir de l'État. Il est en principe souverain. L'État, c'est éminemment le pouvoir public. Il décide au nom du peuple, pour le bien public, dans le seul intérêt collectif.

Est également représenté ce matin le pouvoir patronal, un pouvoir important, certes, mais qu'il ne faut pas hypostasier dans le milieu collégial. Il s'agit d'un pouvoir public délégué par l'État, exercé dans le cadre d'une structure administrative collégiale et assujetti à diverses contraintes légales, réglementaires, conventionnelles. Il faudrait être naïf pour y voir un pouvoir absolu!

Puis, il y a les pouvoirs des groupes syndicaux, étudiants et populaires. Dans le milieu collégial, ces pouvoirs sont extrêmement importants. Il n'y a pas de politiques qui s'adoptent ni de décisions significatives qui se prennent sans que ces pouvoirs ne soient consultés et entendus. Pour répondre à la question: Quel avenir réservent les pouvoirs publics au cégep?, il me paraît évident que ce sont ces différents pouvoirs qui doivent se sentir interpellés, chacun selon ses responsabilités, chacun selon ses champs de juridiction.

L'autre élément à préciser dans la question, c'est le verbe **réserver.** Ce verbe peut avoir deux significations qui, si on n'y prend garde, risquent de créer beaucoup de confusion. **Réserver** a d'abord un sens concret: réserver peut être entendu au sens d'attribuer au cégep une part exclusive et intouchable, une part que l'on réservera réellement au cégep et que l'on n'affectera à rien d'autre. **Réserver** a aussi un sens abstrait: **réserver** peut être ici entendu au sens d'assigner au cégep une mission, un rôle propre. Quand on demande aux pouvoirs publics de nous dire quel avenir ils **réservent** au cégep, nous sommes intéressés à connaître aussi bien les dimensions concrètes que les dimensions abstraites de cet avenir, aussi bien les ressources qu'on allouera au cégep que la mission qu'on lui confiera.

Que vient faire le Conseil des collèges dans ce monde de pouvoir? Le Conseil des collèges, vous le savez, n'est pas, au sens légal du terme, un organisme de pouvoir, mais bien un organisme consultatif. Il a pour fonction d'aider ceux qui détiennent le pouvoir à prendre des décisions éclairées. Pour assumer, avec intégrité et crédibilité, cette importante fonction consultative publique, le Conseil a comme obligation de demeurer indépendant de tout pouvoir public et de tout groupe d'intérêt et, en même temps, de demeurer près de la réalité et des besoins des collèges, des étudiants et de la population. Il est clair que

la question du débat de ce matin, quand elle est adressée au Conseil des collèges, elle doit être formulée au conditionnel: Quel avenir les pouvoirs publics **devraient-ils** réserver au cégep?

Il me faudrait au moins quelques heures pour ébaucher une réponse significative et un peu nuancée à cette question. Je me contenterai donc de vous dire que, si on m'en donnait le temps, j'articulerais ma réflexion sur l'avenir des cégeps autour de trois thèmes:

Premier thème: la qualité.

Deuxième thème: la qualité.

Et troisième thème: la qualité.

C'est ce que les États généraux de 1986 ont appelé la qualité à 100 %.

Pour être un peu plus concret, je crois que le cégep aura un avenir de qualité (un avenir qui ne serait pas de qualité, personne n'en veut) si les pouvoirs publics (à tous les niveaux de juridiction) réussissent à relever les trois grands défis suivants:

Premier défi:

Préciser le sens de la formation à donner aux étudiantes et aux étudiants. En relevant un tel défi, nous saurons mieux, tous ensemble, quelle est la juste place de l'ordre collégial entre le secondaire et l'université, entre le secondaire et le marché du travail; quel est le taux d'accessibilité aux études collégiales qu'il nous faut viser, comme société développée: accessibilité pour les jeunes, accessibilité pour les adultes. Ces préoccupations d'une meilleure définition de la formation fondamentale au collégial sont déjà largement présentes dans les collèges. Et ce sont ces mêmes préoccupations qu'ont majoritairement exprimées les participantes et participants au colloque national sur l'enseignement postsecondaire tenu à Saskatoon. C'est là un défi qu'il nous faudra absolument relever, nous ne pourrons l'esquiver.

Deuxième défi:

Implanter, de plus en plus, des modes de gestion décentralisée favorisant de façon réelle la prise en charge responsable au sein de chaque cégep. Des pouvoirs locaux plus grands, oui, et aussi, ce qui va de pair, des redditions de comptes publics plus transparentes et plus exigeantes. Si l'on privilégie des modes de gestion centralisée (qu'ils soient ministériels, patronaux ou syndicaux), on rend difficile, sinon impossible, la gestion collégiale et on paralyse, plus ou moins, le véritable enracinement du cégep dans son milieu.

Enfin, troisième défi:

Assurer un niveau et une qualité de ressources permettant au cégep de continuer de se développer et de répondre de façon dynamique aux multiples besoins éducatifs de nos étudiantes et étudiants. On doit toujours se souvenir, c'est maintenant devenu un cliché de le dire, que les budgets que l'on consacre à l'éducation, ce ne sont pas d'abord des dépenses, mais bel et bien des investissements.

Voilà, présentés très succinctement, quelques-uns des défis qu'il nous faudra relever ensemble si nous voulons réserver au cégep un avenir qui soit à la mesure de nos aspirations et de nos besoins.

INVENTER LE PARTENARIAT

Par Lorrain Barrette,
président de la Fédération des cégeps.

Je tiens à remercier les organisateurs de ce colloque de me donner l'occasion de participer à vos discussions. La Fédération des cégeps qui regroupe les collèges se sent concernée par l'événement qui vous réunit de même que par le thème général de ce colloque. En effet, les collèges veulent aussi fêter le vingtième anniversaire du réseau collégial. Je dis bien fêter, puisque les réalisations des cégeps, réalisations dont les enseignants et les enseignantes doivent s'attribuer une large part du mérite, justifient que nous fêtions, malgré les difficultés et les rapports parfois difficiles que nous avons entretenus. Quant au thème de votre colloque, comme celui de la Fédération des cégeps qui se tiendra en mai prochain, il est orienté vers l'avenir.

Permettez-moi de me réjouir du fait que nos regards, malgré nos différences de position, se tournent vers le futur, car n'avons-nous pas suffisamment à faire pour nous épargner la tentation d'un exercice consistant à nous pencher sur nos seules tares et nos seuls manquements passés?

Pourtant le contentieux entre nous est lourd et les guerres que nous nous sommes livrées nous ont marqués. Mais, l'Histoire enseigne que des nations, opposées depuis des siècles par la géographie, les intérêts ou les moeurs, ont cependant dû s'unir pour faire face à l'avenir, surmontant ainsi ce qui par le passé les éloignait.

Si cela est nécessaire aux grands ensembles, combien cela doit-il l'être davantage pour les petits! Les guerriers doivent eux aussi se recycler. Or, les années qui viennent, que d'aucuns entrevoient marquées par une compétition accrue entre les établissements d'enseignement publics et privés, par des changements technologiques et la nécessité de s'y adapter rapidement, par l'émergence d'une génération de jeunes dont la culture, c'est-à-dire les valeurs, leurs besoins, diffère radicalement de celle des générations précédentes, nous obligeront à changer des attitudes, des comportements, des façons de faire.

L'avenir du réseau collégial tient peut-être dans ce double défi que nous avons à relever: d'une part, inventer un nouvel esprit non de confrontation, mais de partenariat; d'autre part, adapter selon le même esprit nos méthodes de gestion, nos méthodes pédagogiques, nos programmes pour répondre aux attentes de la population québécoise en matière d'éducation postsecondaire.

« Pétition de principe! » objecteront quelques-uns. « Voeux pieux! » protesteront d'autres.

J'entendais récemment une personne accueillir avec méfiance l'intérêt que porte la Fédération des cégeps à la gestion des ressources humaines. « *Influence de la mode du jour, désir de se conformer aux soucis de l'entreprise privée, tentative de récupération du personnel!* » disait-elle en substance. Quoi que l'on fasse, l'harmonie entre les employés et les employeurs relèverait de l'utopie, car l'établissement scolaire, comme l'entreprise, serait un lieu de domination où les rapports entre les professeurs et les administrateurs seraient des rapports de pouvoir et où les uns et les autres ne sauraient adhérer aux mêmes valeurs.

Je ne peux, vous le devinez bien, partager une telle vision des choses qui nous conduit dans un cul-de-sac. N'avons-nous pas un nouveau langage à inventer pour rendre compte adéquatement, même et surtout au niveau éducatif, des changements qui modifient le paysage social, politique et économique de notre civilisation? Dans le contexte actuel, penser le contraire c'est se vouer au pire des isolements, celui de l'ignorance de l'importance d'autrui comme partenaire indispensable, et c'est se cantonner dans une solitude irrémédiable dont les fruits seront la lassitude et la frustration. Est-ce ainsi que nous aborderons demain? Il me semble que ce serait monter à l'assaut de l'avenir avec une mauvaise stratégie, car les enjeux auxquels le réseau collégial est confronté, et dont je vous parlerai incessamment, exigent le partenariat, la collaboration de tous les intervenants de nos établissements.

En ce qui me concerne, je suis même très confiant dans les chances de réussite de ce nouvel esprit, car au-delà des divergences d'opinion et des tiraillements inévitables au plan du fonctionnement, du partage des pouvoirs, des rôles et des responsabilités que nous devons respectivement assumer, il y a déjà des signes évidents de convergence quant à nos préoccupations portant sur les dimensions essentielles de la mission confiée aux cégeps. Nous sommes tous très attentifs à la finalité de la formation dispensée dans nos collèges, à la nécessité d'offrir des programmes cohérents qui soient adaptés aux besoins des individus et de la société, à la nécessité d'évaluer rigoureusement les apprentissages réalisés par les étudiants. Nous sommes à la fois inquiets et engagés face aux problématiques liées à la formation fondamentale, au cheminement scolaire des étudiants, à leur nécessaire préparation préalable pour la poursuite d'études collégiales. En fait, nous sommes, les uns et les autres, conscients de la nécessité de clarifier et de mieux nous approprier les buts, les objectifs de l'enseignement collégial; de maîtriser les stratégies, les moyens pédagogiques et administratifs qui permettront de les atteindre, pour favoriser au maximum le développement intégral des étudiants jeunes ou adultes.

Quels sont donc les enjeux de l'enseignement auxquels nous devons faire face et qui exigent de notre part les ressources de notre imagination et de notre ingéniosité? J'en ai retenu trois, ils concernent les acteurs, c'est-à-dire nous autres, la formation et les étudiants. L'ordre dans lequel on les aborde a peu d'importance, car ces trois enjeux sont interreliés. Chacun a son importance propre, mais il n'acquiert toute sa pertinence que si on le met en relation avec les autres. En effet, il faut nous rappeler des vérités élémentaires: un cégep c'est d'abord et avant tout un ensemble de ressources humaines qui oeuvrent dans divers programmes en vue de réaliser la formation d'hommes et de femmes, c'est-à-dire à travers les disciplines et les savoirs, réaliser le développement de leur esprit et le développement intégral de leur personne. Nous devons, jour après jour, surmontant l'épreuve du quotidien, avoir en tête cette ligne de force de notre action. C'est elle qui lie les trois enjeux dont je vais vous entretenir maintenant et j'esquisserai ensuite quelques lignes d'actions possibles concernant chacun d'entre eux.

Si nous réfléchissons bien, un des enjeux majeurs est d'arriver, à moyen terme, à mettre fin au cloisonnement dans lequel nous, les différents acteurs de l'enseignement collégial, semblons nous complaire. Le cloisonnement des fonctions est une des causes importantes du manque de coordination de nos interventions. Est-il pensable, est-il même supportable à long terme, de continuer sur cette voie? Nous vivons dans des compartiments étanches: administrateurs d'un côté, professeurs de l'autre, en haut et fort loin de nos préoccupations, les gestionnaires d'ensemble. Entre ces mondes parallèles, et plus particulièrement entre professeurs et administrateurs, les contacts sont, selon le document « L'autre cégep », du Conseil des collèges, « épisodiques et de peu d'importance ». Plus, selon le même document, 35 % des enseignants vivent des « conflits nettement ouverts » dans leur département et, en règle générale, travaillent isolément. D'où l'immobilisme et l'attentisme.

Sans doute un lourd contentieux nous sépare. Nous devons trouver les moyens d'abattre les murs qui nous divisent, de jeter bas les cloisons qui nous obligent à communiquer sur le bout des pieds de chaque côté d'un corridor où passent - nous avons tendance à l'oublier - ces hommes et ces femmes dont nous avons la formation à charge.

Je me permets même d'aller plus loin. Sans doute la crise du financement public, et les douloureux conflits qui en sont résultés, ont accentué ces fossés mais, ne connaîtrions-nous pas la même désaffection, le même sentiment de solitude, si tout cela n'était pas arrivé? Les structures que nous avons mises en place, il y a maintenant deux décennies, les rapports de force qui ont coloré nos contacts quotidiens - autoritaires pour les uns, laxistes pour les autres -, les méthodes pour gérer les programmes, avec comme conséquence un manque de collaboration évident des départements entre eux, des professeurs entre eux, tout cela resterait des problèmes majeurs même si l'année 1982 s'était déroulée comme les autres. Le mal était déjà là.

Je le répète, le premier enjeu, auquel il m'apparaît important de faire face, concerne la gestion de notre principale ressource: les personnes. Si nous voulons développer nos institutions, orienter nos actions, canaliser nos énergies, entretenir l'autonomie sans qu'elle débouche sur l'isolement et cultiver l'esprit d'initiative sans qu'il consiste à oeuvrer chacun pour soi, bref, si nous voulons nous mobiliser en vue d'atteindre l'excellence, il nous faut adopter un nouveau modèle de gestion qui prendra pour pierre angulaire le décloisonnement et permettra de souder les compétences, les aptitudes pour les mettre au service de nos étudiants.

Le deuxième enjeu concerne la formation. C'est là une des préoccupations normales de tous les ordres d'enseignement. Mais la formation de notre ordre, placé après l'enseignement obligatoire, au tout début de l'enseignement supérieur, pose ces problèmes de façon particulière et urgente. Les défis sont clairs: il faut assurer une meilleure formation fondamentale, donc plus exigeante, à des groupes où on ne rejoint pas seulement les premiers de classe du secondaire mais toute la classe. Dans ces circonstances, pouvons-nous, par exemple, continuer à élaborer des programmes, alors que toutes les disciplines concernées ne cessent de travailler pour elles-mêmes, perdant ainsi de vue l'objectif d'ensemble? S'imposer des standards de qualité, de compétence, se donner des objectifs élevés de performance, cela implique, entre autres, que les disciplines, mettant de côté la défense de leurs intérêts à court terme, harmonisent et articulent par des échanges, puis par des entreprises systématiques d'évaluation locale des programmes, leurs expériences et leurs objectifs. Le second enjeu concerne donc la gestion des programmes et il est étroitement relié au premier touchant la gestion des ressources humaines. Le décloisonnement souhaité trouvera là une bonne occasion de s'exercer.

Venons-en au troisième et dernier enjeu majeur, l'étudiant lui-même. Imaginons quelques instants un jeune étudiant, frais émoulu de sa polyvalente, arrivant pour la première fois dans le collège de son choix. Horaire en main, inquiet, anxieux, il se voit soudain confronté à une charge de travail à laquelle son expérience ne l'a absolument pas préparé. Ajoutez au nombre de périodes de cours et d'heures de travail exigées par ceux-ci, le grand nombre de professeurs-patrons à qui il doit rendre des comptes, et vous aurez une bonne idée de l'angoisse qui le tenaille. Il est vrai qu'il apprendra rapidement - peut-

être même est-ce une condition de survie - à composer avec la situation nouvelle qu'il affronte, à ruser avec elle, voire à la contourner. Soucieux de son intégration au marché du travail, cherchant aussi des oreilles pour l'écouter, instable en raison de l'âge, il réalisera rapidement, s'il est dégourdi, qu'on ne tient guère compte de ses besoins, que les structures sont si lourdes qu'il arrive difficilement à pouvoir s'exprimer et qu'il y a parfois un écart considérable entre les exigences de certains programmes professionnels et celles de certains programmes généraux. Tout cela, il le sentira à sa manière bien à lui et l'exprimera dans ce langage particulier dont vous avez eu maintes fois l'occasion de faire l'expérience.

J'ai choisi de propos délibéré d'aborder ce troisième enjeu de ce point de vue. Il permet d'être sensible au fait que les personnes auxquelles on s'adresse ont un curriculum limité et un avenir encore incertain. Là aussi, nous retrouvons les préoccupations soulevées par le premier et le second enjeu. Les besoins des étudiants sont-ils vraiment différents des besoins des personnels des collèges? Dans les deux cas, n'ont-ils pas trait à la reconnaissance, à la compréhension, à la stimulation, à l'intégration, au respect de leurs aptitudes, goûts et capacités? Aussi, la prise de conscience des besoins des étudiants ne passe-t-elle pas par la prise en compte de leur charge de travail, par le rééquilibrage entre la formation fondamentale et la formation professionnelle?

Quelle que soit votre position, vous conviendrez que l'on ne peut se contenter en ces matières de déclarations, d'opinions, d'énoncés vertueux sans aussitôt étayer ses jugements par des dossiers solides. Sans doute m'attendez-vous dans la partie que j'aborde maintenant, celle qui vise à indiquer quelques lignes d'actions concernant chacun de ces enjeux? Mais c'est modestement, et bien brièvement, que je me permets d'avancer quelques hypothèses.

Reprenons donc le premier enjeu, celui des ressources humaines et de leur gestion. Les ressources des cégeps ont vieilli, ce qui est un atout pour le réseau collégial, car la compétence est affaire d'expérience. Mais les contraintes de l'âge ne risquent-elles pas de peser lourdement, non sur la qualité de l'enseignement, mais sur la créativité, l'esprit d'initiative, les capacités de mobilisation du personnel? Si l'on souhaite que soient utilisées et mises en valeur les ressources de tous, il faudra aussi trouver les moyens de l'alimenter par du sang neuf. Certes, nous rencontrerons sur cette voie, difficile à baliser, les contraintes de principes sacro-saints: plancher d'emploi, sécurité d'emploi et j'en passe. Mais, je vous le demande, avons-nous, tout en restant à l'intérieur des structures actuelles, examiné en profondeur ce problème? Le perfectionnement, la recherche - que nous voudrions voir inscrite dans la mission des collèges -, les collaborations plus directes et plus suivies avec le milieu du travail, bien que ce soient des nécessités qui s'imposent d'elles-mêmes, ouvrent peut-être des perspectives susceptibles d'apporter des éléments de réponse aux problèmes que je viens de soulever. Quoi qu'il en soit, que nos ressources humaines vieillissent ou qu'elles soient rajeunies à long terme, il faudra apprendre à utiliser leurs compétences au maximum pour répondre aux besoins en évolution des populations étudiantes. Surtout, il faudra apprendre à les valoriser plus que nous ne l'avons fait jusqu'à présent.

Quant au second enjeu, celui de la formation, nous devrons à l'avenir ne plus oublier, comme nous avons eu trop tendance à le faire, qu'un étudiant s'inscrit d'abord à un programme et non dans une discipline. Voilà certes une raison supplémentaire pour décloisonner et procéder à une mise au point périodique, à l'échelle locale, de chacun de nos programmes. Déjà, à l'initiative des enseignants eux-mêmes, des départements de cégeps travaillent ensemble et font la preuve que cet objectif n'est pas une utopie. Peut-on désormais parler de politique d'évaluation des apprentissages, de mécanismes d'évaluation institutionnelle, de politiques locales de gestion des programmes sans associer aussitôt non seulement les professeurs des programmes concernés, mais aussi les professeurs des autres disciplines et des autres programmes? Peut-on mettre de côté l'expertise des professionnels des services pédagogiques, celle du personnel technique et auxiliaire de l'enseignement et celle des administrateurs pédagogiques?

J'ai rappelé au début de mon allocution que nous existions parce que nous avions pour tâche de former des hommes et des femmes et que nous visions le développement intégral de leur personne. Cette tâche passe par les savoirs, les disciplines enseignées. Or, depuis le début des cégeps, nous avons beaucoup mis l'accent sur la formation professionnelle au détriment de la formation fondamentale. Ce n'est sans doute pas l'effet du hasard si le secteur général est largement passé sous silence quand il est question de l'enseignement collégial. Les discours officiels parlent abondamment de formation professionnelle, des liens nécessaires avec le monde de l'entreprise, de la nécessité de former des spécialistes pour répondre aux besoins du milieu. C'est oublier que le monde de demain aura autant besoin de généralistes que de spécialistes. Les hommes et les femmes qui occuperont à l'avenir des postes de responsabilité devront avoir maîtrisé des habiletés de base, des savoirs fondamentaux, et avoir développé un esprit de synthèse capable d'embrasser le monde extraordinairement riche et varié dans lequel ils vivront. Comme le disait la journaliste Lysianne Gagnon:

« *Aujourd'hui [...] les industries de pointe réclament de* ***plus en plus de généralistes,*** *et dans*

les sociétés les plus développées, comme au Japon, les meilleurs emplois vont aux diplômés dotés d'une ***solide culture générale*** *plutôt qu'aux spécialistes.* » (*La Presse*, 13 décembre 1986)

Redorer le blason du secteur général, hausser ses exigences, combler l'écart avec celles du secteur professionnel, voilà donc une tâche que nous devrons entreprendre.

Reste le troisième enjeu: les étudiants. Là, le travail à faire est colossal. Les taux d'échec sont élevés et vont en augmentant. Les taux d'abandon sont importants, du moins dans certains programmes. Les étudiants éprouvent des problèmes d'adaptation, d'intégration, pas seulement scolaires mais affectifs et sociaux. Nous commençons à comprendre ces problèmes; ils tiennent en bonne partie à la formation reçue au secondaire et aux difficultés du passage entre le secondaire et le collégial. Si les étudiants sont mal préparés, c'est que la continuité entre les deux ordres d'enseignement est déficiente. On pourrait même parler ici de rupture entre ces deux ordres - du moins, est-ce l'impression qu'en ont les étudiants. La charge de travail et l'absence de vision intégrée du programme auquel l'étudiant est inscrit, le manque de coordination des professeurs et des conseillers pédagogiques ou des professionnels de l'apprentissage constituent un lourd handicap. Nous devrons à l'avenir pallier ces déficiences. Mais peut-être devrons-nous aussi nous demander si l'intégration d'étudiants plus faibles au niveau collégial ne nécessitera pas l'établissement de structures d'accueil mieux adaptées à ces étudiants. Peut-être devrons-nous aussi nous demander s'il ne faudrait pas renforcer l'encadrement des étudiants en première session, puisque le succès au cégep dépend souvent du succès de la première session.

Je conclus. On le voit, pour résoudre ces problèmes et ces défis, on ne peut raisonnablement penser poursuivre, chacun pour soi, son petit bonhomme de chemin.

Le défi que nous avons est celui d'intégrer les différents agents du milieu de l'éducation. Un organisme, une institution sont plus que la somme de leurs parties. Ils ne sauraient réduire leurs parties à n'être que des sous-ensembles qui feraient ce que bon leur semble. En fin de compte, pour une institution comme pour un être humain, c'est l'esprit qui concourt à harmoniser les parties entre elles. Cet esprit, dans un proche avenir, fera vivre chez nous l'autonomie et l'entrepreneurship, et permettra également l'intégration et la cohérence de nos interventions. Le partenariat est le prix à payer pour l'excellence que nous voulons de toutes nos forces.

Soyez convaincus que la Fédération des cégeps et ses membres sont conscients des défis que nous avons à relever ensemble. Voilà pourquoi, je me suis adressé à vous comme je viens de le faire. La Fédération des cégeps et ses membres, les collèges, sont solidaires de votre travail. Elle ne peut se dérober à la tâche qui lui incombe: réfléchir, accompagner, aider ceux et celles qui sur le terrain travaillent d'arrache-pied à remplir la mission dévolue à l'enseignement collégial.

L'évolution des mentalités me porte à croire que ces mots ne seront pas sans réponse. Ainsi cette année, vous de la CEQ, vous de la FNEEQ, nous de la Fédération, à l'occasion du vingtième anniversaire des cégeps, organisons trois colloques différents, mais portant sur les mêmes thèmes et à partir des mêmes problématiques. Pour qui connaît le petit monde des collèges, cette convergence n'est évidemment pas rien, mais pourquoi à l'occasion des 25 ans ne pourrions-nous pas en organiser un, mais cette fois ensemble?

LES PERSPECTIVES D'AVENIR DANS L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Par André Fortier,
directeur du cabinet du ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, M. Claude Ryan.

Tout d'abord, permettez-moi d'excuser monsieur Ryan qui ne peut être avec vous ce matin, bien qu'il ait déjà accepté l'aimable invitation que lui avait adressée à cet égard monsieur Yvon Charbonneau, président de la CEQ. Monsieur Ryan est retenu par ses obligations ministérielles auprès de ses collègues députés et ministres dans le cadre de la rencontre annuelle de concertation socio-économique de la région Laval-Laurentides-Lanaudière. Soyez assurés que monsieur Ryan regrette sincèrement de ne pouvoir lui-même vous adresser la parole aujourd'hui.

Je voudrais saluer de façon toute particulière l'initiative qu'a prise la CEQ, avec l'ICEA et l'ANEEQ, d'organiser ce colloque sur l'avenir des cégeps pour en souligner les 20 ans d'existence. Ce colloque vient se greffer à d'autres conférences, manifestations, études et publications que nous souhaitons nombreuses tout au long de cet anniversaire pour alimenter la problématique de fond sur la mission et l'avenir des cégeps. Je puis dire que le Ministre est heureux de l'ensemble des discussions qui se profilent et qu'il y porte un vif intérêt. Monsieur Ryan entend livrer au printemps prochain les grandes orientations qui gouverneront l'action du Ministère en matière d'enseignement collégial pour les quelques années à venir.

L'intervention que je fais aujourd'hui prend à mes yeux une dimension particulière. Certains d'entre vous s'en doutent déjà, j'ai pu vivre certaines des réformes scolaires qu'a amenées la vague de la Révolution tranquille à partir de la salle de classe. Je suis arrivé au cégep alors que le gouvernement de l'époque publiait son Livre blanc à l'endroit des cégeps. Je puis dire à cet égard que le vingtième anniversaire apparaît bien serein à comparer au dixième. Je suis maintenant de l'autre côté de la barrière, si l'on peut dire et certains diront que je puis avoir comme handicap une mémoire trop fraîche de ce que j'ai pu vivre lors de mes études collégiales. Une telle situation rend quelquefois difficile l'atteinte d'un point de vue objectif sur l'ensemble des activités du réseau collégial. Mais en même temps, cette expérience récente me permet d'éviter de sombrer dans la nostalgie d'une époque qui, bien qu'elle fut précieuse et féconde pour le Québec, ne saurait ni ne pourrait revenir.

Raymond Aron disait de l'histoire qu'elle avait plus d'imagination que les sages. C'est pourquoi, je crois, qu'il faut aborder la question de l'avenir des cégeps avec prudence et humilité. Nous ne pouvons plus, dans les sociétés occidentales, maintenant résolument tournées vers l'éclosion des connaissances et les moyens de communication, définir la conduite de grands systèmes de façon précise pour une période de temps. Dans cette perspective, les moyens qui sont choisis pour mener à terme des objectifs de fond inhérents à une société peuvent toujours être remis en question dès qu'ils n'apparaissent plus répondre aux aspirations exprimées ou lorsque ces dernières se transforment.

En matière d'éducation, le Québec s'était fixé comme objectif d'assurer que chacun puisse compléter l'école secondaire. Cet objectif n'est pas encore rencontré aujourd'hui mais il a progressé de façon remarquable. Il s'était aussi donné comme but de pousser le plus loin possible l'accessibilité aux études supérieures pour tous ceux qui en avaient la volonté et la capacité. À cette époque, en moins de cinq ans, nous avons entrepris la création du Ministère, des polyvalentes, des cégeps, de l'Université du Québec, assuré la gratuité jusqu'au collégial et nous avons élargi considérablement l'aide financière aux étudiants. Depuis lors, chacun des niveaux d'enseignement a connu un développement formidable dans tous les aspects des activités qui leur sont propres.

La contribution du réseau collégial à l'atteinte de ces objectifs est remarquable. Les cégeps accueillent aujourd'hui près de 220 000 étudiants, comprenant les étudiants des secteurs régulier et adulte à temps plein et à temps partiel. C'est plus de 132 000 étudiants réguliers à temps plein qui sont inscrits dans les collèges publics. Près de 61 000 adultes sont aussi inscrits au collège. Plus de la moitié de ces étudiants sont inscrits au secteur général. Les femmes représentent maintenant 54 % de l'effectif total au niveau collégial.

Le taux de passage du secondaire au collégial est maintenant de plus de 50 %, alors qu'il était de 38 % en 1972. En 1985, 42 % des jeunes de 17 et 18 ans fréquentaient à temps plein le cégep. Ce taux n'était respectivement que de 12,9 % et 17,8 % en 1970. Pour les jeunes de 19 ans, 27,7 % sont actuellement inscrits au cégep à temps plein, comparativement à 14,5 % en 1970. Le passage du collégial à l'université était de 88,8 % au secteur général en 1985, comparativement à 71,4 % en 1975-1976. Au secteur professionnel, le taux de passage du collégial à l'université s'élevait à 15,3 % en 1985, comparativement à 6 % en 1978-1979. Ces efforts font qu'aujourd'hui le taux de fréquentation dans l'enseignement postsecondaire se compare avantageusement avec celui des autres provinces canadiennes. L'accessibilité aux études supérieures est l'une des réalisations majeures du niveau collégial dont nous avons raison d'être les plus fiers.

Près de 10 000 enseignants oeuvrent dans les collèges. On y retrouve aussi près d'un millier de professionnels, environ 900 cadres et administrateurs et quelque 5 000 employés de soutien.

Plus de 50 cégeps, campus et sous-centres rendent accessible la formation de niveau collégial dans l'ensemble du territoire québécois. Le développement en termes d'infrastructures sera complété avec l'implantation annoncée des campus de Gatineau, Val d'Or et Charlesbourg.

Pour l'ensemble de ses activités de niveau collégial, l'État québécois consacre un peu plus d'un milliard de dollars en 1987-1988.

Par ce bilan sommaire, nous pouvons tous, responsables politiques, étudiants, professeurs, administrateurs, contribuables, être fiers des efforts faits en faveur de l'enseignement collégial. Pour le Gouvernement, la question qu'il importe de se poser ne concerne pas tellement le maintien du réseau collégial. Les cégeps ont fait la preuve qu'ils pouvaient contribuer grandement au développement de la collectivité québécoise. C'est vrai qu'il pourrait être intéressant de débattre de la pertinence des structures originales dont nous nous sommes dotés; du coût que ces structures différentes entraînent (ou n'entraînent pas); ou encore des erreurs qui auraient pu être évitées; mais ces questions demeurent pour l'instant purement académiques. Il est plutôt de l'intérêt des pouvoirs publics d'enrichir les réalisations déjà accomplies et de voir comment on peut assurer une contribution encore meilleure du niveau collégial à la formation fondamentale des étudiants qui y sont en transit; comment mieux préparer les étudiants, jeunes et adultes, à accéder à l'université, à s'engager sur le marché du travail, à en faire de meilleurs citoyens.

Dans un avenir immédiat, les cégeps devront faire face à deux contraintes de taille qui pourront imposer des changements de façon importante: l'impact des compressions budgétaires et la baisse des effectifs étudiants.

Depuis 1978-1979, les collèges ont dû assumer pour un peu plus de 67 millions $ de compressions budgétaires. Le présent gouvernement a pour sa part comprimé les dépenses des cégeps de 18,5 millions $ pour les années 1986-1987 et 1987-1988. En vertu de la loi, les collèges doivent maintenir l'équilibre budgétaire. Cette situation oblige forcément les collèges à restreindre considérablement, voire à mettre fin complètement à bon nombre d'activités. Le recrutement de nouveaux professeurs et de professionnels pour les services aux étudiants se fait rare, les ressources consacrées aux bibliothèques, aux équipements et à l'entretien diminuent. Certaines activités en voie de développement, comme la recherche, ne peuvent prendre leur véritable essor.

Bien que fort conscient des difficultés créées par les compressions budgétaires, l'État ne peut, compte tenu de la situation des finances publiques, s'engager à apporter des correctifs importants dans un avenir rapproché. Si des sommes additionnelles venaient à être accordées, elles ne pourraient être que fort modestes.

Pour l'année 1987-1988, nous avons réussi à conserver une enveloppe budgétaire basée sur des clientèles totales de 138 000 étudiants et ce, malgré une baisse de près de 5 000 étudiants cet automne. Cette protection représente un montant de 4,8 millions $. À cela, il faut ajouter quelque 3,5 millions $ injectés à la suite de la dernière ronde de négociations. M. Ryan devrait aussi être en mesure d'annoncer sous peu certains ajustements dans le cadre de l'éducation des adultes. Ces mesures viennent quelque peu atténuer l'impact du manque à gagner de 12 millions $ annoncé lors du dépôt des crédits en mars dernier.

Cette année, les cégeps publics et privés enregistrent une baisse de clientèle de plus de 5 000 inscriptions, passant de 159 800 en 1986 à 154 400 en 1987. Pour le secteur régulier du réseau public, qui absorbe l'essentiel de cette baisse, les effectifs passent de 137 900 à 132 900.

D'ici 1990, nous prévoyons que le réseau collégial enregistrera une baisse de même ampleur pour atteindre environ 149 000 étudiants inscrits. La protection assurée cette année par le maintien de l'enveloppe au niveau des clientèles de l'an dernier permet d'absorber le choc pour l'instant. Mais je n'ai pas besoin d'épiloguer bien longtemps au sujet des conséquences pour les personnels et les services qu'entraînent de telles baisses d'étudiants.

Malgré ces perspectives difficiles, l'enseignement collégial aura à faire face à des défis d'importance au cours des prochaines années et qui s'avéreront cruciaux pour l'avenir de l'éducation au Québec. À ce chapitre, l'un des premiers défis consiste dans l'arrimage du niveau collégial aux niveaux secondaire et universitaire. Cette jonction entre les divers niveaux d'enseignement doit s'opérer dans plusieurs aspects. D'abord, sous l'angle des responsabilités que les lois et règlements confèrent à chacun des réseaux, de même que par les programmes officiels approuvés par le Ministre.

À cet égard, les travaux entrepris dans le cadre de la révision de la concentration en sciences humaines se sont avérés très utiles pour la collaboration entre les collèges et les universités. En ce qui a trait à la révision de la concentration des sciences de la nature, le sous-comité du Comité de liaison entre les collèges et les universités a complété son rapport. Le Ministre pourra sous peu entreprendre la consultation sur les orientations qui pourraient être retenues. Une opération semblable devrait être entreprise pour les arts et les lettres afin de relancer ces programmes.

Dans le même ordre d'idées, les programmes de sciences de 4e et 5e secondaire qui sont actuelle-

ment en voie de révision devront tenir compte des préalables nécessaires pour la poursuite des études au collégial.

La politique de formation professionnelle du secondaire aura certainement des impacts au niveau collégial. Nous travaillons présentement, dans le sens des engagements électoraux du Parti libéral, à rendre admissibles à l'aide financière certaines catégories d'étudiants du secondaire professionnel. Ces mesures auront certainement des effets sur les clientèles de l'un et l'autre niveaux. Dans le cadre de la révision constante et de l'implantation des nouveaux programmes des secteurs professionnels du secondaire et du collégial, un comité conjoint du MEQ et du MESS sera chargé d'identifier les dédoublements et de proposer au Ministre les corrections nécessaires. Ce comité nous permettra de développer une expertise qui pourra par la suite être appliquée à l'évaluation des dédoublements dans les programmes existants.

Ce qui est le plus important en ce qui concerne l'arrimage entre les divers niveaux d'enseignement, ce sont les liens que tissent les établissements entre eux et les enseignants entre eux. Nous pouvons donner à titre d'exemple les protocoles de collaboration conclus entre l'Université du Québec à Trois-Rivières et les cégeps de la région de la Mauricie-Bois-Francs; entre l'Université Laval et les cégeps de la région de Québec; entre le cégep de Rivière-du-Loup et les commissions scolaires environnantes. Il y a d'autres exemples de concertation qui assurent des contacts entre administrateurs et professeurs de chacun des niveaux. Cette collaboration immédiate est fort précieuse et doit continuer à se développer. Elle permet de mieux assurer le passage des étudiants d'un niveau à l'autre, dans le respect des rôles propres de chacun.

Le deuxième grand défi concerne la réussite des étudiants et la qualité de la formation. Il n'est pas question d'être alarmiste ou de vouloir dresser un noir bilan des cégeps, bien au contraire. De façon générale, la formation dispensée dans les cégeps est, à mon point de vue, de bonne qualité. Toutefois, la baisse des clientèles et l'effort d'accessibilité considérable qui est déployé depuis plusieurs années, demandent que nous consacrions un peu plus d'attention aux résultats atteints et souhaités.

Les taux de diplômation ont tendance à baisser depuis quelques années, de même qu'augmente la tendance des étudiants à changer de programme, surtout au secteur général. La durée des études moyennes es nettement au-dessus du nombre prescrit par les pro ,ammes: 4,7 sessions au secteur général (5,1 pour ceux qui ont changé de programme), 7,5 au secteur professionnel (8,9 pour ceux qui ont changé de programme).

Les liens entre ces divers phénomènes devront faire l'objet d'études plus approfondies avant de pouvoir tirer des conclusions définitives. Si nous possédons de plus en plus d'informations sur ces phénomènes pris séparément, nous ne distinguons pas encore clairement leur interrelation. Il n'est pas inquiétant en soi de voir des étudiants changer de programme dans la mesure où cela leur permet de compléter leur formation et même de poursuivre vers l'université. Pierre W. Bélanger a bien décrit l'avantage que présente, à ce titre, le modèle unique des cégeps où l'on voit les secteurs préuniversitaires et professionnels regroupés. Plus que toute autre caractéristique des cégeps, cette capacité qu'a le niveau collégial d'élargir le choix des programmes, pour mieux tenir compte des aptitudes et des orientations des étudiants, est à préserver.

Toutefois, la situation du secteur des sciences humaines inquiète plusieurs et suscite des réactions diverses, la plupart allant vers un renforcement des exigences envers les étudiants. La révi ion du programme de concentration des sciences humaines va dans le sens d'un tel renforcement en fixant un bloc ministériel de 20 unités, dont 16 unités sont choisies parmi 10 disciplines. Le nombre de cours offerts dans cette concentration, s'élevant à près de 400 actuellement, sera ramené à un nombre moyen de cinq cours par discipline. Cette révision actuellement en cours devrait permettre de mieux cerner le programme des sciences humaines et de donner une formation plus homogène, mieux liée à la réalité des études universitaires subséquentes. Mais tout en appuyant la recherche d'exigences plus élevées dans la formation en sciences humaines, il faut éviter que les étudiants, qui n'ont pas tous des aptitudes et des capacités comparables, se voient outrageusement pénalisés par une course étroite à l'excellence.

L'augmentation de la durée des études n'a pas trop à inquiéter dans la mesure où les étudiants complètent leurs études et surtout, si c'est principalement lié à une réorientation. On avance toutefois que ce phénomène est aussi attribuable à l'ensemble des activités sociales et professionnelles des étudiants; ce, en liaison avec des programmes qui pourraient être trop chargés. Cette question devra être étudiée de près et ses conséquences mieux identifiées.

Tous s'accordent pour dire que le taux de diplômation est trop bas. Il est certain que des efforts devront être entrepris pour améliorer la réussite des étudiants. Mais la prudence élémentaire nous enseigne qu'il faut être modeste dans ce domaine. Il faut du temps pour influer sur le succès réel des étudiants, surtout si nous voulons préserver un niveau d'exigences compatible avec une formation de qualité.

Nous souhaitons que les politiques institutionnelles d'évaluation permettent d'aider à mieux connaître ces phénomènes et d'y apporter, là où se posent immédiatement des problèmes, c'est-à-dire dans le collège, les solutions appropriées. Dans plu-

sieurs cégeps, des services ou des enseignants agissent de façon très sérieuse en ce domaine. Un recueil des interventions des collèges en ce sens vient d'être complété et fournit des informations fort intéressantes. Le rôle des enseignants à cet égard est crucial, autant en ce qui concerne le dépistage des étudiants que le soutien et l'identification des mesures de soutien appropriées envers les étudiants. Dès cette année, le Conseil des collèges entreprendra l'étude de l'application des politiques institutionnelles comme le prévoit la loi, et adressera à cet effet des avis au Ministre. À n'en pas douter, ces avis seront fort précieux pour évaluer l'état général de la situation.

J'aimerais aborder la question du rôle de l'enseignant dans cette recherche de la qualité de la formation fondamentale. Il apparaît essentiel, si nous voulons faire des progrès sensibles dans cette voie et ce, dans tous les secteurs de l'enseignement collégial, de mettre l'accent sur l'étude plus soutenue des meilleurs auteurs et des meilleurs textes dans les humanités, les lettres, les arts et les sciences humaines. Cette exigence prévaut bien sûr pour l'ensemble des disciplines. Il faut assurer des efforts constants, à travers ces études, pour identifier les liens entre les valeurs nouvelles et anciennes, communes aux étudiants et à la société, et il convient aussi de montrer aux étudiants l'importance de ces liens. Une des grandes tragédies de la Révolution tranquille aura été de briser de façon abrupte les liens qui existaient avec une société qui, si elle n'était pas sans reproche, avait aussi ses mérites. À l'heure actuelle, il existe un fossé énorme entre les générations qui ont présidé à l'instauration de la Révolution tranquille et celles qui sont venues après.

Ce ne sera certes pas facile pour les enseignants qui sont confrontés à des générations d'étudiants affichant un « relativisme » à toute épreuve, comme l'énonce admirablement Allan Bloom dans son ouvrage, « The Closing of the American Mind ». Il faut éviter un trop grand éparpillement dans la formation que nous voulons donner aux étudiants du niveau collégial, si nous souhaitons qu'ils atteignent cette formation fondamentale propre au niveau collégial.

L'éducation des adultes au niveau collégial sera aussi appelée à se développer au cours des prochaines années. L'évolution rapide du marché du travail, l'apparition de plus en plus fréquente de besoins de recyclage et de perfectionnement, ouvrent des perspectives intéressantes. Les travaux entrepris dans le cadre de la reconnaissance des acquis, stimulés par d'importantes sommes au cours des trois prochaines années, aideront dans ce sens. Il faudra, pour que l'éducation des adultes se développe plus avant, un minimum de ressources pour assurer un encadrement des services pédagogiques et administratifs adéquats.

Un autre domaine appelé à se développer sera celui de la recherche. Les activités de recherche au collégial sont liées à des perspectives professionnelles chez les enseignants, en matière de pédagogie et de recherche libre. Elles servent à la résorption des professeurs mis en disponibilité, ou encore à des contrats de développement et de recherche appliquée, principalement liés aux besoins des entreprises. Mais la recherche au niveau collégial peut difficilement, dans les conditions actuelles, intégrer l'encadrement des étudiants et se greffer à la mission de base des cégeps. L'avenir est ouvert quant à cette question.

En créant les cégeps en 1968, le Gouvernement témoignait sa ferme intention d'investir dans la formation et le développement des ressources humaines et de l'ensemble de la collectivité québécoise. Les premières étapes furent franchies à des cadences frénétiques. Les prochaines années s'annoncent à l'enseigne de la consolidation, surtout dans la perspective d'une amélioration soutenue de la qualité. Mais pour ce faire, nous ne disposons pas d'une marge de manoeuvre financière aussi grande qu'au cours des premières années d'existence du réseau. Même s'il est triste, ce fait n'en est que trop réel. Il s'agit d'une situation qui diffère beaucoup de celle qu'ont connue ceux qui, les premiers, ont oeuvré à la mise sur pied du réseau.

Nous devons surtout travailler, chacun dans le cadre de nos responsabilités respectives, à fixer le rythme de croisière qui sera celui de l'enseignement collégial au cours des prochaines années.

Allocution de clôture

Par Yvon Charbonneau,
président de la Centrale de l'enseignement du Québec.

Le moment de conclure ce colloque est arrivé, mais non pas celui de clore le débat. Bien au contraire, le débat sur l'enseignement collégial public québécois après 20 ans d'existence ne fait que s'amorcer. Aussi, c'est avec modestie, et en m'excusant à l'avance des lacunes qui s'y glisseront, que je tenterai du moins un premier bilan de nos échanges.

Je voudrais tout d'abord vous dire que le premier objectif que nous nous sommes donné en prenant l'initiative de ce rendez-vous, celui de mettre fin au silence, ou encore au dialogue de sourds à propos de l'enseignement collégial, que ce premier objectif donc d'ouvrir le débat me semble largement atteint, et nous en sommes fort heureux. En effet, nous croyons qu'il y va de la responsabilité sociale du syndicalisme que de contribuer à la discussion et à l'orientation démocratique de nos grandes priorités d'ordre public.

Toutefois, ce n'est pas en quelques heures, ni à deux ou trois cents personnes que nous pouvons prétendre établir un bilan exhaustif de l'institution collégiale, toute jeune de deux décennies seulement qu'elle soit, ainsi que nous l'avons souligné.

De même, nous ne pouvons pas aspirer à trouver sur-le-champ ce que témérairement nous appellerions des « solutions » à toutes les problématiques soulevées.

Aussi, en reflet et en conclusion de ces assises, je me bornerai à relever, à travers ce que nous avons entendu, dit et envisagé, ce que je considère comme étant autant de points d'ancrage, voire de consensus entre nous, de moyens d'améliorer la situation, ou encore de pistes de réflexion à poursuivre.

Mais, encore une fois, face à une réalité aussi peu souvent discutée de façon sereine et ouverte que l'enseignement collégial, le processus compte autant que le contenu, et nous ne sommes pas peu fiers d'avoir relevé le défi d'un débat aussi important et ce, entre tous les intervenants intéressés, étudiantes, étudiants, personnels de toutes catégories et allégeances syndicales, administrateurs, gestionnaires, employeurs, responsables politiques, représentants d'organismes consultatifs et d'organismes populaires, voués à l'éducation permanente.

Maintenant que nous avons réussi à parler de la chose ensemble, revoyons à grands traits ce que nous y avons dit et entendu.

1. Nous avons d'abord exprimé de façon explicite notre attachement au cégep, comme institution d'éducation publique et démocratique, comme lieu de développement majeur de nos ressources humaines, comme instrument du développement économique et technologique, comme facteur du progrès social du Québec.

Des conférenciers nous l'ont rappelé. Le cégep québécois représente quelque chose d'unique au monde, et qui est souvent cité en modèle au plan international. Nous savons aussi qu'ici au Québec, d'aucuns ont souvent critiqué l'ordre d'enseignement collégial, du moins sous ce type d'organisation que sont les cégeps, allant même jusqu'à remettre publiquement en question leur utilité, voire leur existence.

Ce colloque nous a confirmé que si les cégeps doivent être soumis à évaluation et critique publique, ce n'est pas pour douter de leur avenir, mais pour mieux préparer et façonner cet avenir, dans une perspective de qualité, de démocratisation, et de développement.

2. Nous avons aussi bien enregistré le besoin de travailler de façon accrue à établir la fiche d'identité, la spécificité de l'enseignement collégial québécois. Certains nous ont conseillé de débrancher le cégep de l'université, de son impérialisme; d'autres ont ajouté qu'il fallait faire de même, face à certaines corporations professionnelles ou face à certaines pressions provenant du milieu des affaires.

Ni prolongement de l'enseignement secondaire, ni simple préparation à l'université, ni simple fabrique de main-d'oeuvre technologique, le cégep doit s'émanciper, mieux définir sa fonction propre, mieux savoir mettre en valeur, de façon visible, sa contribution propre au développement du potentiel québécois, face aux défis les plus contemporains qui nous viennent de l'économie et de la technologie certes, mais aussi de la démographie générale et de la démographie scolaire en particulier, de la nécessité de miser sur nos ressources humaines d'abord et avant tout, tant pour aménager de façon convenable notre propre environnement que pour intervenir de façon significative dans l'ensemble international.

3. Nous avons beaucoup parlé et entendu parler de qualité, voire d'excellence, comme valeurs suprêmes à cultiver, dans cette réflexion sur l'avenir des cégeps. Évidemment, personne ne saurait se défiler face à de telles perspectives. Mais plus ardu est le chemin qui y mène, et plus ardus sont les consensus sur les stratégies à mettre en place.

Pour ma part, je retiens, sous cette rubrique de la qualité et de l'excellence, notre préoccupation et insistance à faire du cégep un lieu moins cloisonné, moins rigide, moins compartimenté, bref plus humain, plus personnalisé.

Dans un atelier, on a même dépeint la situation actuelle en disant que trop souvent les cégeps sont devenus des asociétés, comme on dit apesanteur. C'est-à-dire que trop souvent les cégeps seraient devenus des lieux où se côtoient des milliers de personnes qui poursuivent leurs objectifs individuels, sans toutefois que prennent forme une vie, une communauté, une collectivité, dotées de finalités distinctives, d'un projet collectif et social emballant.

À mon avis, cette restauration du caractère humain, autour d'un projet mobilisateur, de nos institutions collégiales, constitue un important préalable, ou plutôt une composante incontournable de cet objectif global de la qualité.

4. Au plan de la fréquentation collégiale, nous avons pris note tout d'abord que la bataille de l'accessibilité n'est pas terminée, même s'il nous faut souligner les progrès importants réalisés depuis 20 ans, à travers notamment le réseau public collégial. Il y a encore du rattrapage quantitatif à faire quant au taux d'accès et de fréquentation. Mais il y a plus. Nous devons relever deux défis particuliers devenus fort aigus:

a) celui des nouvelles clientèles de l'enseignement collégial (femmes, personnes au travail, personnels en recyclage ou en quête d'emploi, en perfectionnement technologique).

Nous devrons apprendre à mieux cibler les stratégies favorisant l'accès à l'enseignement collégial, tout en améliorant les conditions d'accès et de fréquentation des clientèles actuelles, selon ce qu'elles sont maintenant, quant à leur condition sociale concrète, tel que rappelé souvent et pertinemment par l'ANEEQ;

b) et cet autre défi d'assurer la persistance dans la fréquentation de l'enseignement collégial, et, partant, d'améliorer le taux de diplômation - là où nous sommes vraiment en retard - et ce, surtout dans le secteur francophone.

Pour relever ces défis, il faudra certes repenser les structures d'accueil et d'encadrement des clientèles collégiales, et surtout de celles qui en ont le plus besoin.

Voilà un terrain où beaucoup de travail urgent s'impose.

5. S'agissant du contenu de l'enseignement collégial, toutes les interventions convergent dans le même sens: quel est le sens de la formation collégiale?

L'axe de référence commun de beaucoup d'intervenants est le suivant: restaurer le sens de la formation fondamentale. Ce choix passe par un rééquilibrage de la place à accorder aux enseignements général et professionnel, par la mise en place d'un tronc commun plus large en formation générale, par la mise au point de programmes détachés de perspectives disciplinaires trop étroites.

Ni grosse école secondaire, ni petite université, le cégep doit permettre à celles et ceux qui le fréquentent de se donner une vision intégrée du monde, en même temps qu'une appropriation de leur propre potentiel.

En résumé, ne peut-on pas dire que c'est le propre du cégep que d'apprendre

- comment penser
- comment communiquer
- comment s'organiser, et intervenir dans la société.

On a justement parlé, à ce propos, de « *tête bien faite plutôt que bien pleine* ».

On a suggéré de considérer cette formation fondamentale dans la perspective d'un nouvel humanisme; et j'ajouterai que cette question est d'autant plus importante que les études collégiales sont l'occasion d'une première synthèse de leurs apprentissages pour la vaste majorité de celles et ceux qui s'y trouvent.

6. Considérant le cégep dans son milieu, les rapports d'ateliers ont fait état du besoin d'une meilleure insertion sociale de l'institution collégiale et ce, non seulement face à un milieu limité au monde de l'entreprise, au marché du travail, ou aux nouvelles technologies, tout importantes que soient ces questions.

Une meilleure insertion sociale, définie comme une capacité de réponse améliorée face aux besoins sociaux et populaires, face à la nécessité que le plus grand nombre soit équipé pour participer à la vie démocratique et maîtriser le cours de leur vie, dans une perspective de développement et de formation continue.

J'ai senti que ce filon peut prêter à une longue et passionnante discussion, et à de la recherche, ce qu'il faudra savoir poursuivre.

7. Un autre point d'ancrage qui saute aux yeux: c'est le caractère de « réseau de ressources humaines » que constituent nos cégeps. Un réseau de ressources humaines dont tout d'abord il faut savoir reconnaître la diversité (professionnelles et professionnels et personnel de soutien inclusivement), et le niveau de qualité. Mais aussi dont il faut assurer l'autonomie professionnelle, et le développement continu à travers des possibilités concrètes de perfectionnement. Mais encore, un réseau de ressources humaines dont non seulement il faudrait enrayer le déclin dans certains secteurs (notamment au plan des services professionnels), mais l'augmentation et la valorisation compte tenu des nouveaux besoins exprimés par la population et issus de la conjoncture.

8. S'agissant de la gestion des cégeps, on nous a fait plusieurs propositions traitant de nouveau partenariat, de gestion participative, de gestion plus décentralisée, de concertation, etc.

Ce sont là plusieurs propositions qu'il nous faudra savoir discuter davantage, sereinement et de façon articulée.

Mais je crois que certains préalables s'imposent, qui s'appellent transparence et démocratie.

Actuellement, les cégeps sont trop souvent des « maisons closes » fonctionnant en « circuit fermé » pour employer une image peut-être un peu crue, mais pas très injuste.

Intervenant en vertu d'un pouvoir délégué de l'État, les administrations de cégep réclament de l'État plus de pouvoirs, alors que le ministre de l'Éducation a souvent souligné qu'il n'avait guère d'emprise sur cet ordre d'enseignement. N'y a-t-il pas là un problème grave de partage de responsabilités, et d'imputabilité, dont nous pouvons certes souligner l'ampleur, mais qu'il revient au pouvoir public de régler?

Les cégeps ne peuvent tout de même pas se considérer à la fois à l'abri de ce qu'ils appellent « l'ingérence de Québec », et à l'abri du droit d'intervention de la population, puisque, comme on le sait, leurs conseils d'administration ne sont pas élus.

À mon sens, toute proposition de partenariat et de concertation entre les parties doit d'abord passer par la restructuration d'un « pouvoir collégial » plus démocratique.

9. Une autre condition du renouvellement des relations de concertation dans les cégeps renvoie, à n'en pas douter, au niveau des ressources disponibles. Le président de la Fédération des Collèges a d'ailleurs lancé un appel remarquable au ministre de l'Enseignement supérieur sur cette question du financement collégial, non pas pendant le colloque, mais dans une lettre publique parue dans *Le Devoir* du 7 juillet dernier. On y apprend notamment que les compressions budgétaires annoncées vont compromettre gravement la mission confiée au réseau collégial, ce dernier en étant réduit à vivre en deçà du seuil minimal des ressources requises. « *Vous ébranlez les assises d'un réseau qui est l'un des plus beaux fleurons de la Révolution tranquille* », conclut monsieur Barrette à l'endroit du Ministre. Et beaucoup des propos entendus depuis deux jours ne font qu'appuyer cette mise en garde.

Faute de financement public adéquat, l'enseignement collégial ne devrait-il pas augmenter ses appels de fonds au secteur privé? ou ne se verrait-il pas concurrencé par de multiples entreprises d'ordre privé qui viendraient alors gruger la clientèle du réseau public et, cercle vicieux, donner ouverture à de nouveaux plafonnements budgétaires décidés en haut lieu?

Faute de financement public adéquat, n'y aurait-il pas davantage de décrocheurs, donc moins de diplômation, et nécessairement davantage de tensions et d'affrontements?

Ce sont là, on en conviendra aisément, autant de perspectives qui vont dans un sens tout à fait différent de la concertation et du partenariat que l'on nous propose par ailleurs.

10. Face aux missions et au mandat, et à ce que d'aucuns appellent les nouveaux défis de l'enseignement collégial, je ne mentionnerai que deux ou trois sujets plus particulièrement préoccupants:

- le défi de l'éducation aux adultes: son appropriation, son organisation, son intégration, son financement;
- la prise en compte du nouveau profil scolaire et social de la clientèle collégiale;
- la place de la recherche;
- et la question du service à la collectivité.

Autant de sujets sur lesquels il faut poursuivre la réflexion, le dialogue, dans la perspective de mieux cerner la contribution distinctive attendue du cégep québécois.

À la fin d'octobre, s'est tenu à Saskatoon un colloque pan-canadien sur l'enseignement postsecondaire, auquel ont participé 500 personnes de tous les milieux et de toutes les régions du pays, dont une centaine du Québec et plusieurs parmi nous.

Permettez-moi de vous dire que nos réflexions et conclusions s'inscrivent tout à fait dans le sens des principales préoccupations et priorités exprimées à Saskatoon.

Autant de la bouche d'éminents conférenciers comme Maurice Strong ou Claude Castonguay que de l'ensemble des ateliers, un appel unanime et sans équivoque s'est fait entendre autour des quatre éléments suivants:

1- l'éducation est le premier investissement de nos sociétés modernes, de plus en plus basées sur la connaissance et les technologies de l'information; le développement des ressources humaines est la première priorité contemporaine dans un monde en mutation, dans un monde internationalisé et instantané;

2- la réorientation de l'enseignement postsecondaire passe par un élargissement de la formation générale et fondamentale, caractérisée par l'interdisciplinarité, l'humanisme, et la prise en compte et en charge de nos sociétés comme des ensembles interreliés et globaux;

3- l'école, l'éducation ne doit pas se discuter seulement dans une perspective d'adaptation à l'environnement, mais comme outil pour mieux définir,

façonner et maîtriser cet environnement, ainsi que le cours de nos vies et de nos sociétés;

4- il faut aborder l'éducation comme d'aucuns abordent la guerre. On trouve toujours l'argent qu'il faut pour faire la guerre. Il faut trouver les ressources nécessaires pour l'éducation, qui est notamment un des meilleurs moyens d'éviter la guerre, mais surtout de s'attaquer au problème du développement, tant ici qu'au plan international.

J'ai donc le plaisir de constater que nos propos reprennent, à l'échelle québécoise, les mêmes données fondamentales et font état des mêmes choix déterminants, pour reprendre le thème de ce colloque. L'éducation est un droit fondamental, non pas un privilège. L'éducation est un investissement, non pas une dépense. L'éducation ne doit pas être un quelconque boulet traînant à la fin de l'ordre du jour politique, mais le facteur essentiel du développement social et économique.

Le représentant de la NEA, dans son portrait des « community colleges » nous a dit à quel point ces institutions étaient devenues partie intégrante du patrimoine éducatif public américain.

Il en est de même des cégeps québécois, qu'il s'agit certes de soumettre à la critique, mais surtout de conforter dans leur développement et dans leur contribution au développement démocratique de la société québécoise.

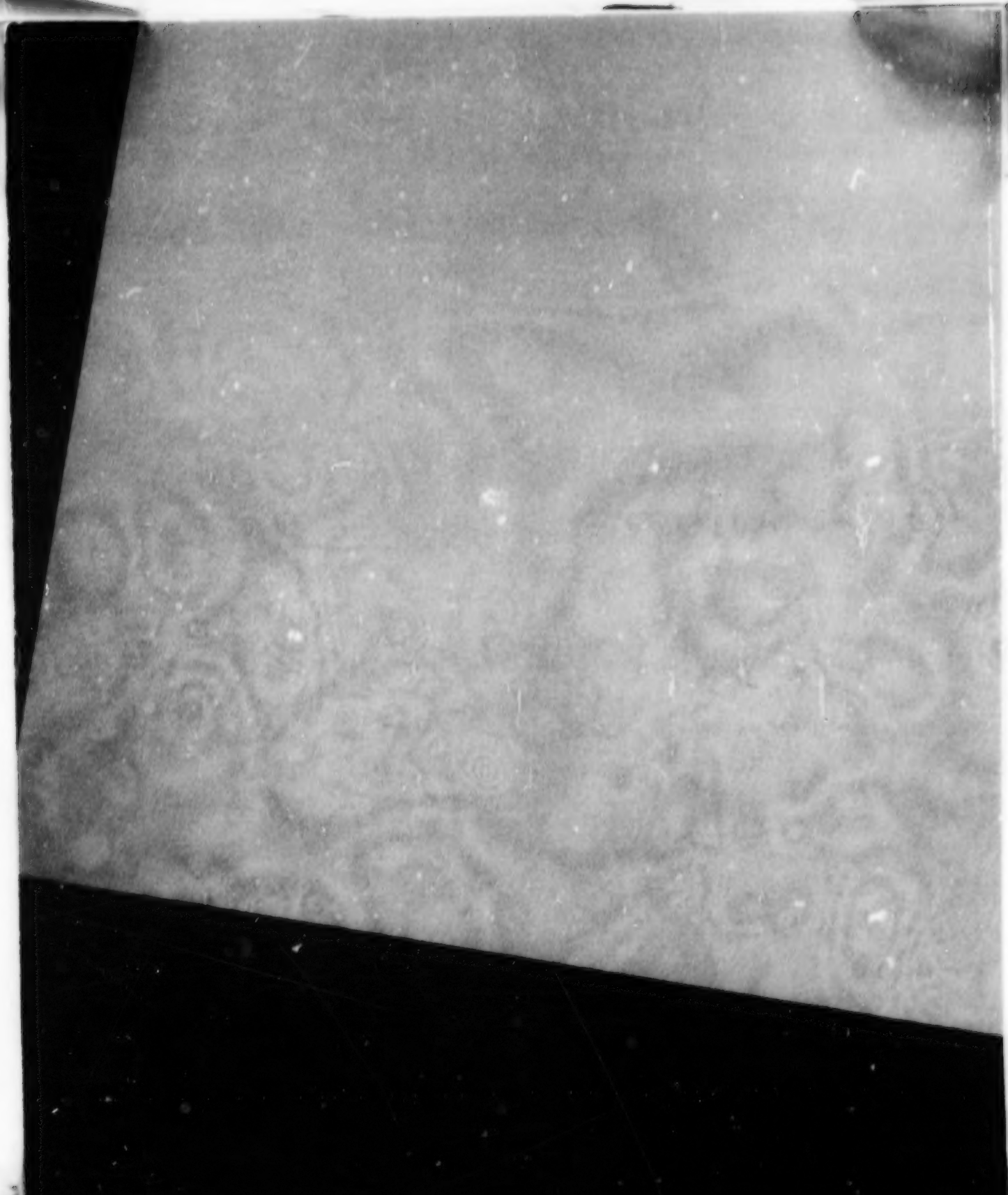
Si les « community colleges » sont en passe de devenir aux USA « a love affair » avec le milieu, je souhaite qu'il en soit ainsi pour les cégeps québécois, d'ici quelques années, par exemple lorsque nous célébrerons ensemble le 25e anniversaire des cégeps, ainsi que l'a suggéré le président de la Fédération des collèges.

Au-delà du slogan ou du refuge facile que constitue le thème de la qualité, il faut tout de suite et surtout travailler à la mise en oeuvre des conditions concrètes de cette qualité. Et nous en avons abordé plusieurs pendant ce colloque.

Le débat doit se poursuivre pendant toute l'année et dans tout le Québec. Nous le souhaitons vivement. Nous avons lancé ce débat, mais il doit s'amplifier, s'approfondir, de sorte que se constitue un vaste mouvement d'opinion en faveur de la démocratisation et de la qualité de l'enseignement collégial, en faveur de son caractère public et en faveur de son financement adéquat.

Il me reste à remercier celles et ceux qui ont contribué à la réalisation de ce colloque, à titre d'invités et de conférenciers, en tant que personnel de coordination, d'animation, d'encadrement et de secrétariat. Et à vous féliciter pour votre participation de très grande qualité et ce, à même votre temps de loisir. Je me permettrai enfin de souligner tout l'à-propos de cette démarche conduisant à ce colloque, issue d'initiatives prises tout d'abord au sein de notre Fédération des enseignantes et enseignants de cégeps.

Tant que la cause de l'éducation sera entre les mains d'organismes et de personnes aussi hautement motivés, elle sera entre bonnes mains.



Communications
CEQ

ISBN: 2-89061-020-9/ MARS 1988 — D-8994-6

olloque CEQ sur l'avenir du CEGEP

Document statistique

À 20 ans, les choix déterminants

Centrale de l'enseignement du Québec

13, 14, 15 novembre 1987
Université de Montréal

EDUQ
870720-B

TABLE DES MATIERES

page

AVANT-PROPOS 1

tableau 1a:
Effectif de l'enseignement régulier - collèges publics 2

tableau 1b:
Effectif de l'enseignement régulier - collèges privés 3

tableau 1c:
Effectif de l'enseignement régulier - établissements publics relevant d'autres ministères que le MESS 4

tableau 1d:
Proportion des élèves fréquentant le réseau collégial privé selon le secteur d'enseignement 5

tableau 2:
Taux de scolarisation au collégial 6

tableau 3:
Taux de passage du secondaire au collégial (1975 à 1986) pour l'ensemble du Québec 7

tableau 4:
Répartition du nombre d'élèves adultes financés par la DGEC, selon le nombre de cours, d'heures et selon le sexe 8

tableau 5a:
Aide financière - prêts 12

tableau 5b:
Aide financière - bourses 13

tableau 6:
Relance au collégial - promotions (1982-1983; 1983-1984; 1984-1985) 14

a - Ensemble du secteur général - selon le sexe 15

b - Ensemble du secteur général 16

c - Ensemble du secteur professionnel - selon le sexe 17

d - Ensemble du secteur professionnel 18

tableau 7:
Relance au secondaire - promotions (1982-1983; 1983-1984; 1984-1985) 19

a - Diplômés du professionnel court - selon le sexe 20

b - Diplômés du professionnel court - ensemble 21

c - Diplômés du professionnel long - selon le sexe 22

d - Diplômés du professionnel long - ensemble 23

e - Diplômés du professionnel supplémentaire - selon le sexe 24

f - Diplômés du professionnel supplémentaire - ensemble 25

g - Diplômés de l'enseignement général - selon le sexe 26

h - Diplômés de l'enseignement général - ensemble 27

tableau 8:
Le personnel des organismes collégiaux: nombre d'employés réguliers à temps plein et salaire selon le sexe et l'âge pour le cycle 1980-1981 et le cycle 1985-1986 28

a - Cadres 29

b - Personnels de gérance 30

c - Professionnels 31

d - Enseignants (au régulier) 32

e - Techniciens 33

f - Assistants techniciens 34

g - Personnels de bureau 35

h - Ouvriers 36

i - Personnels d'entretien et de services 37

j - Total des catégories 38

tableau 9:
Répartition du budget en éducation 39

tableau 10:
Budget de l'enseignement privé 41

tableau 11:
Collèges publics - coût de fonctionnement par étudiant 42

tableau 12:
Evolution de certains indicateurs: 1980-1981 à 1986-1987 43

tableau 13:
Enseignement collégial privé: 1986-1987 - Liste générale des établissements et leur classement selon les programmes qu'ils sont autorisés à offrir: DEC, CEC, AEC et programme-maison 44

AVANT-PROPOS

Ce dossier statistique se veut un support à votre participation. Il n'a pas la prétention de couvrir tous les aspects de l'ordre collégial. Toutefois, ces quelques indicateurs vous permettront, nous l'espérons, de dégager certaines tendances qui marquent l'évolution de cet ordre d'enseignement.

Nous tenons à remercier la Direction générale de l'enseignement collégial dont la collaboration a permis la production de ce document.

Le Comité d'orientation du
Colloque sur l'avenir du CEGEP

TABLEAU 1a

EFFECTIF DE L'ENSEIGNEMENT RÉGULIER - COLLÈGES PUBLICS

	TOTAL			GÉNÉRAL			PROFESSIONNEL		
	TOTAL	M	F	TOTAL	M	F	TOTAL	M	F
1967-1968	14 077	10 409	3 668	9 230	6 693	2 537	4 847	3 716	1 131
1968-1969	35 508	22 809	12 699	24 158	15 015	9 143	11 350	7 794	3 556
1969-1970	49 118	29 262	19 856	28 598	17 379	11 219	20 520	11 883	8 637
1970-1971	62 346	35 331	27 015	34 482	20 280	14 202	27 864	15 051	12 813
1971-1972	75 683	42 150	33 533	40 536	24 062	16 474	35 147	18 088	17 059
1972-1973	85 493	46 506	38 987	44 861	26 518	18 343	40 632	19 988	20 644
1973-1974	94 970	50 371	44 599	50 550	29 303	21 247	44 420	21 068	23 352
1974-1975	99 253	52 018	47 235	52 467	30 267	22 200	46 786	21 751	25 035
1975-1976	103 036	N/D	N/D	54 107	N/D	N/D	48 929	N/D	N/D
1976-1977	106 173	54 390	51 783	55 520	31 206	24 314	50 653	23 184	27 469
1977-1978	118 340	59 916	58 424	61 984	33 736	28 248	56 356	26 180	30 176
1978-1979	120 773	61 596	59 177	61 707	33 286	28 421	59 066	28 310	30 756
1979-1980	117 318	59 507	57 811	57 062	30 469	26 593	60 256	29 038	31 218
1980-1981	118 048	59 730	58 318	57 656	30 415	27 241	60 392	29 315	31 077
1981-1982	123 377	61 283	62 094	61 324	31 428	29 896	62 053	29 855	32 198
1982-1983	131 264	64 744	66 520	64 098	32 622	31 476	67 166	32 122	35 044
1983-1984	137 115	67 643	69 472	66 938	34 054	32 884	70 177	33 589	36 588
1984-1985	137 583	67 695	69 888	68 949	34 673	34 276	68 634	33 022	35 612
1985-1986	137 150	66 413	70 737	70 777	34 773	36 004	66 373	31 640	34 733
* 1986-1987	136 273	64 708	71 565	70 277	33 941	36 336	64 581	30 020	34 561

* Sujet à quelques modifications

TABLEAU 1b

EFFECTIF DE L'ENSEIGNEMENT RÉGULIER - COLLÈGES PRIVÉS

	TOTAL			GÉNÉRAL			PROFESSIONNEL		
	TOTAL	M	F	TOTAL	M	F	TOTAL	M	F
1967 1968	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
1968-1969	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
1969-1970	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
1970-1971	5 734	3 267	2 467	5 165	3 064	2 101	569	203	366
1971-1972	6 838	3 974	2 864	5 941	3 633	2 308	897	341	556
1972-1973	9 539	4 749	4 790	7 583	4 367	3 216	1 956	382	1 574
1973-1974	11 294	5 566	5 728	8 649	4 677	3 972	2 645	889	1 756
1974-1975	12 740	6 162	6 578	9 254	5 156	4 098	3 486	1 006	2 480
1975-1976	13 682	6 458	7 224	9 705	5 402	4 303	3 977	1 056	2 921
1976-1977	14 656	6 413	8 243	10 461	5 578	4 883	4 195	835	3 360
1 1977-1978	15 738	6 673	8 938	10 681	5 613	4 941	5 057	1 060	3 997
2 1978-1979	15 200	5 985	8 344	9 584	5 008	4 191	5 616	977	4 153
1979-1980	14 635	6 025	8 610	9 781	5 164	4 617	4 854	861	3 993
1980-1981	15 041	6 048	8 993	9 925	5 143	4 782	5 116	905	4 211
1981-1982	15 900	6 494	9 406	10 400	5 400	5 000	5 500	1 094	4 406
1982-1983	16 837	6 667	10 170	10 848	5 467	5 381	5 989	1 200	4 789
1983-1984	16 778	6 504	10 274	10 388	5 216	5 172	6 390	1 288	5 102
1984-1985	18 849	7 068	11 781	11 021	5 400	5 621	7 828	1 668	6 160
1985-1986	19 973	7 340	12 633	11 240	5 327	5 913	8 733	2 013	6 720
* 1986-1987	21 341	7 639	13 702	11 904	5 453	6 451	8 940	2 141	6 799

1. 127 étudiants du secteur général ne sont pas répartis selon le sexe.
2. 385 étudiants du secteur général et 486 du secteur professionnel ne sont pas répartis selon le sexe.

* Sujet à quelques modifications.

TABLEAU 1c

EFFECTIF DE L'ENSEIGNEMENT RÉGULIER
ÉTABLISSEMENTS PUBLICS RELEVANT D'AUTRES MINISTÈRES QUE LE MESS

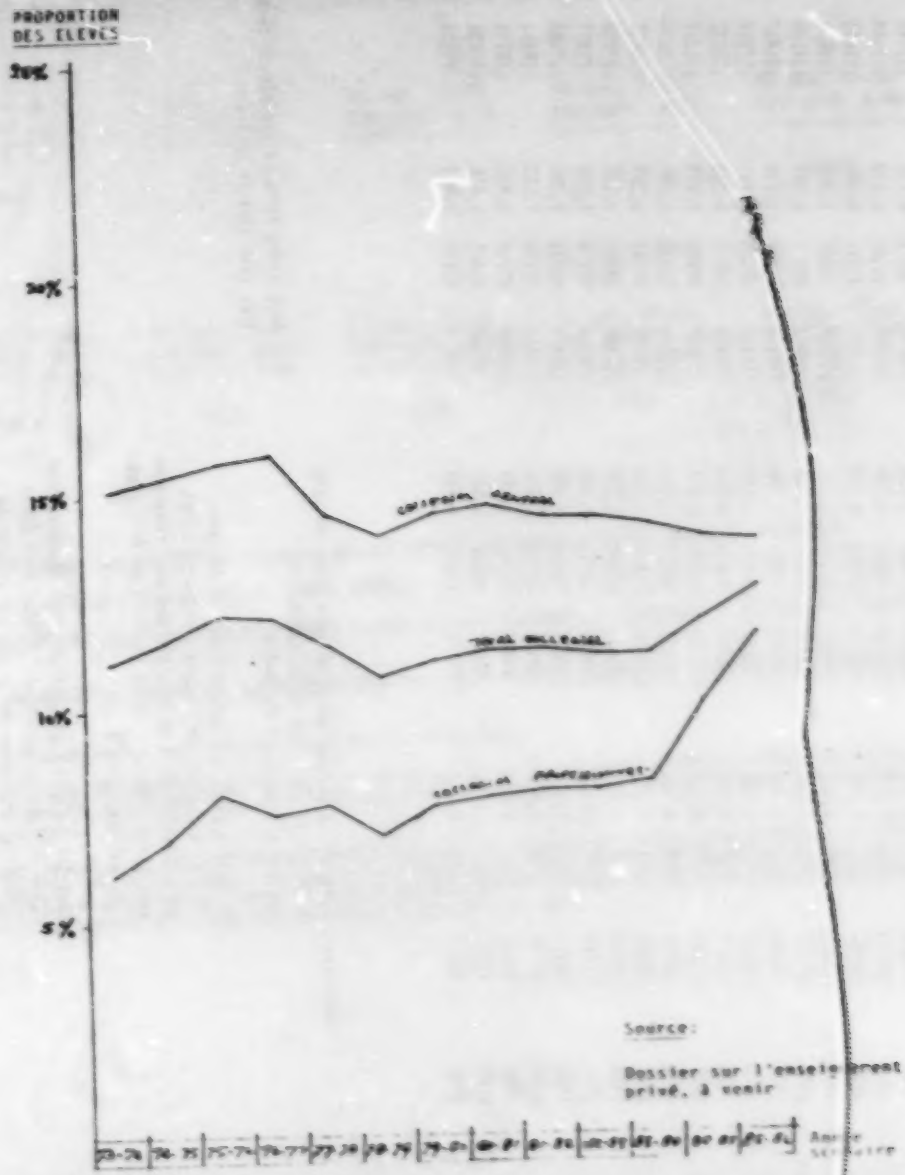
	TOTAL			GÉNÉRAL			PROFESSIONNEL		
	TOTAL	M	F	TOTAL	M	F	TOTAL	M	F
1967-1968	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
1968-1969	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
1969-1970	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
1970-1971	78	59	19	33	16	17	45	43	2
1971-1972	172	125	47	68	39	29	104	86	18
1972-1973	441	338	103	147	94	53	294	244	50
1973-1974	276	198	78	179	118	61	97	80	17
1974-1975	208	145	63	121	79	42	87	66	21
1975-1976	258	150	108	108	65	43	150	85	65
1976-1977	272	152	120	110	63	47	162	89	73
1977-1978	1 490	1 053	437	332	332	-	1 158	721	437
1978-1979	1 781	1 202	579	353	353	-	1 428	849	579
1979-1980	1 864	1 099	765	337	200	137	1 527	899	628
1980-1981	1 936	1 098	838	337	193	144	1 599	905	694
1981-1982	1 792	1 032	760	383	206	177	1 409	826	583
1982-1983	1 855	1 033	822	463	234	229	1 392	799	593
1983-1984	1 608	889	719	139	58	81	1 469	831	638
1984-1985	1 595	866	729	127	59	68	1 468	807	661
1985-1986	1 610	825	785	122	50	72	1 488	775	713
* 1986-1987	1 585	808	777	140	50	90	1 445	758	687

* Sujet à quelques modifications

TABLEAU 1d

FIGURE 1

PROPORTION DES ELEVES
FREQUENTANT LE RESEAU COLLEGIAL PRIVE
SELON LE SECTEUR D'ENSEIGNEMENT
1973-74 A 1985-86



Source:

Dossier sur l'ensemble du réseau collégial privé, à venir

TABLEAU 2

TAUX DE SCOLARISATION AU COLLEGIAL

ANNEES	POPULATION	16 ANS ELEVES	TAUX	POPULATION	17 ANS ELEVES	TAUX	POPULATION	18 ANS ELEVES	TAUX	POPULATION	19ANS ELEVES	TAUX
1967	118805	1714	0,014	116336	7641	0,066	113562	13566	0,119	110320	13473	0,122
1968	120823	1705	0,014	118448	7444	0,063	115876	14149	0,122	113156	16279	0,143
1969	122532	3570	0,029	120611	11229	0,093	118115	18276	0,155	115147	16776	0,146
1970	124678	4688	0,038	122214	15823	0,129	119857	21367	0,178	117144	16965	0,145
1971	130189	5841	0,045	126811	17562	0,138	121256	23545	0,194	116633	18333	0,157
1972	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	26037	0,207	119822	20391	0,170
[illegible]	132022	5872	0,044	128800	21099	0,164	128027	[illegible]	[illegible]	124100	22002	0,177
1974	133056	5833	0,044	131600	24259	0,184	128122	31547	0,246	126967	22627	0,178
1975	134222	6563	0,049	132644	26427	0,199	131122	34225	0,261	127267	22828	0,179
1976	134878	7183	0,053	133867	30018	0,224	132156	34573	0,262	130522	23732	0,181
1977	132389	9177	0,069	133778	37295	0,279	132689	37070	0,279	131222	24307	0,185
1978	128456	7989	0,062	131356	40029	0,305	132511	37182	0,281	131278	24347	0,186
1979	128389	4504	0,035	128100	41818	0,326	130589	37742	0,289	131533	22668	0,172
1980	125944	2652	0,021	128433	43585	0,339	127889	39540	0,309	129956	23113	0,178
1981	120344	2250	0,019	125933	43303	0,344	128244	42912	0,335	127533	24292	0,190
1982	108911	1865	0,017	119878	42930	0,358	125411	44822	0,357	127689	28455	0,223
1983	100444	1578	0,016	108433	40754	0,376	119311	45696	0,383	124811	30832	0,247
1984	95133	1557	0,016	99911	39918	0,399	107844	43719	0,405	118711	31366	0,264
1985	93267	1532	0,016	95022	40236	0,423	99767	42475	0,426	107656	29777	0,277
1986	93117	1548	0,017	93188	41[illegible]	0,446	95018	42110	0,443	99816	28059	0,281

Remarques : 1 Age de la population au 30 juin jusqu'en 1970.
A partir de 1971, age au 30 septembre.
Age des eleves au 30 septembre.

2 De 1967 a 1970, population tiree du document 9-20 du ministere de l'education. Eleves tires du document 9-20 , de Statistiques de l'enseignement 67-68 , 68-69 , 69-70 et 70-71 et de listes informatiques du MEQ.

3 A partir de 1971 , population tiree du Estimation (1971 a 1985) et prevision (1986 a 2006) de la population du Quebec au 30 septembre selon le sexe et l'age (5 a 24 ans) Daniel Maisonneuve, MEQ ,DEED , janvier 1986 (mise a jour en fevrier 1987). Eleves tires du Dossier socanise de l'eleve , du fichier SICC et du fichier SIGDEC.

4 Nous avons denombre les eleves de moins de 16 ans avec ceux ages de 16 ans.

Source: Louis H.-Castonguay , D.G.E.C.

TABLEAU 3

TAUX DE PASSAGE DU SECONDAIRE AU COLLEGIAL (1975 à 1986) POUR L'ENSEMBLE DU QUEBEC

	Se sec. 75-76 1re coll. A-76	Se sec. 76-77 1re coll. A-77	Se sec. 77-78 1re coll. A-78	Se sec. 78-79 1re coll. A-79	Se sec. 79-80 1re coll. A-80	Se sec. 80-81 1re coll. A-81
ENSEMBLE DU QUEBEC	40,4	42,7	41,7	40.2	41,8	44,0

	Se sec. 81-82 1re coll. A-82	Se sec. 82-83 1re coll. A-83	Se sec. 83-84 1re coll. A-84	Se sec. 84-85 1re coll. A-85	Se sec. 85-86 1re coll. A-86
	44,5	44,5	45,8	47,4	50,3

†Les taux tiennent compte des secteurs public et privé. Les informations contenues dans ce tableau proviennent de quatre sources d'information:

1° Élèves de 1re collégiale le 20 septembre de l'année (x): fichier SICC et fichier SIGDEC.

2° Jusqu'à l'automne 1982, élèves de 1re collégiale qui étaient au secondaire durant l'année scolaire précédente: comparaison du fichier SICC (septembre) au fichier des examens du secondaire (juin).

A partir de l'automne 1983, élèves de 1re collégiale qui étaient au secondaire au début de l'année scolaire précédente: comparaison du fichier SICC ou SIGDEC (septembre) au fichier DCS (septembre précédent).

3° Élèves de 5e secondaire le 30 septembre de l'année (x-1): fichier Écoles composites et fichier DCS.

Le numérateur du taux de passage comprend les nouvelles inscriptions à temps plein (le 20 septembre) dans le réseau collégial d'élèves qui étaient inscrits aux examens du secondaire au mois de juin précédent. A partir de 1983, nouvelles inscriptions à temps plein (le 20 septembre) dans le réseau collégial d'élèves présents (à temps plein ou à temps partiel) au fichier DCS le 30 septembre précédent.

Le dénominateur du taux de passage comprend l'ensemble des élèves de 5e secondaire (au 30 septembre précédent): la formation générale et la formation professionnelle (les ateliers généraux et les non-classifiables jusqu'en 1980-1981). A partir de 1981-1982, il comprend les élèves de 5e et 6e secondaire (à temps plein et à temps partiel) mais ne comprend plus les ateliers généraux. Les élèves en EDAA sont également exclus du dénominateur sauf en 1984-1985 et 1985-1986. Pour 1984-1985 et 1985-1986, les élèves classés comme décrocheurs admissibles ou décrocheurs non-admissibles au programme de rattrapage scolaire sont exclus.

DRD, le 3 avril 1987.

TABLEAU 4

MINISTERE DE L'EDUCATION

REPARTITION DU NOMBRE D'ELEVES ADULTES FINANCES PAR LA DGEC, SELON LE NOMBRE DE COURS, D'HEURES, ET SELON LE SEXE.

SESSION : AUTOMNE-80

COLLEGE : ENSEMBLE DU RESEAU

NB. COURS	NB. D'ELEVES INSCRITS (M)	(F)	TOTAL	NB. D'HEURES (M)	(F)	TOTAL
01	5,018	7,719	12,737	271,725	406,860	678,585
02	2,698	3,631	6,329	296,085	363,540	659,625
03	1,834	2,108	3,942	321,090	319,830	640,920
04	3,563	4,745	8,308	679,050	884,415	1,563,465
05	167	281	448	42,315	67,380	109,695
06	32	77	109	9,750	21,780	31,530
07	13	23	36	4,860	8,040	12,900
08	15	12	27	5,490	4,515	10,005
09	26	5	31	12,540	1,950	14,490
10	10	10	20	5,655	5,700	11,355
12 ET PLUS		27	27		30,510	30,510
TOTAL	13,376	18,638	32,614	1,648,560	2,114,490	3,763,050

SESSION : HIVER-81

COLLEGE : ENSEMBLE DU RESEAU

NB. COURS	NB. D'ELEVES INSCRITS (M)	(F)	TOTAL	NB. D'HEURES (M)	(F)	TOTAL
01	9,804	12,977	22,781	550,575	683,415	1,233,990
02	3,944	4,746	8,690	493,340	436,810	930,150
03	1,596	1,801	3,397	275,565	294,555	570,120
04	949	1,527	2,476	193,200	294,045	487,245
05	170	212	382	51,375	59,715	111,090
06	31	70	101	10,095	26,190	36,285
07	22	15	37	7,335	5,220	12,555
08	28	11	39	12,045	4,530	16,575
09	2	2	4	915	885	1,800
10	1	1	2	525	510	1,035
11	12	1	13	7,620	630	8,250
12 ET PLUS	3	3	6	2,340	2,400	4,740
TOTAL	16,562	21,366	37,928	1,554,930	1,858,905	3,413,835

SESSION : AUTOMNE-81

COLLEGE : ENSEMBLE DU RESEAU

NB. COURS	NB. D'ELEVES INSCRITS (M)	(F)	TOTAL	NB. D'HEURES (M)	(F)	TOTAL
01	8,5[illegible]	[illegible],685	22,214	471,405	708,135	1,179,540
02	[illegible],188	4,752	7,940	349,650	470,400	820,050
03	1,[illegible]	1,193	2,250	177,165	177,660	354,825
04	[illegible]56	1,819	1,[illegible]5	129,090	193,155	322,245
05	145	164	309	54,615	47,835	102,450
06	32	38	70	11,775	17,010	28,785
[illegible]7	27	[illegible]3	40	9,150	5,805	14,955
08		7	7		3,720	3,720
09	16	10	26	14,640	8,490	23,130
10	2	1	3	1,080	555	1,635
11	7	4	11	4,200	2,400	6,600
12 ET PLUS		27	27		26,505	26,505
TOTAL	13,639	20,913	34,552	1,222,770	1,661,670	2,884,440

SESSION : HIVER-82

COLLEGE : ENSEMBLE DU RESEAU

NB. COURS	NB. D'ELEVES INSCRITS (M)	(F)	TOTAL	NB. D'HEURES (M)	(F)	TOTAL
01	10,011	12,736	22,747	554,820	678,630	1,233,450
02	3,531	4,008	7,539	389,850	399,525	789,375
03	1,036	1,050	2,086	172,230	156,780	329,010
04	487	783	1,270	99,420	151,095	250,515
05	108	148	256	37,320	43,845	81,165
06	21	36	57	8,505	15,045	23,550
07	5	30	35	1,770	10,620	12,390
08		2	2		795	795
12 ET PLUS		1	1		505	505
TOTAL	15,199	18,794	33,993	1,263,915	1,456,920	2,720,835

SESSION : AUTOMNE-82

COLLEGE : ENSEMBLE DU RESEAU

NB. COURS	NB. D'ELEVES INSCRITS (M)	(F)	TOTAL	NB. D'HEURES (M)	(F)	TOTAL
01	8,987	14,358	23,345	492,735	727,335	1,220,070
02	3,024	4,055	7,079	534,290	402,480	736,770
03	713	1,035	1,748	123,375	168,810	292,185
04	387	705	1,092	75,315	131,385	206,700
05	50	147	197	15,135	36,405	51,540
06	14	35	49	5,295	14,160	19,455
07	1	6	7	420	1,875	2,295
08	11	14	25	4,410	5,295	9,705
09	3	27	30	2,940	11,655	13,695
11		2	2		1,170	1,170
12 ET PLUS	4	9	13	3,060	6,885	9,945
TOTAL	13,194	20,393	33,587	1,056,975	1,507,455	2,563,530

SESSION : HIVER-83

COLLEGE : ENSEMBLE DU RESEAU

NB. COURS	NB. D'ELEVES INSCRITS (M)	(F)	TOTAL	NB. D'HEURES (M)	(F)	TOTAL
01	10,629	13,801	24,430	603,000	717,855	1,320,855
02	3,404	3,690	7,094	375,870	370,050	745,920
03	926	1,035	1,961	183,480	189,675	373,155
04	380	650	1,030	74,085	123,570	197,655
05	87	109	196	20,985	27,150	48,135
06	11	28	39	3,675	10,245	13,920
07	28	33	61	8,850	10,740	19,590
08	13	11	24	7,170	4,920	12,090
09	23	9	32	12,225	5,595	17,820
10		1	1		510	510
11	1	10	11	810	7,845	8,655
12 ET PLUS		23	23		15,630	15,630
TOTAL	15,502	19,400	34,902	1,260,150	1,453,785	2,713,935

SESSION : AUTOMNE-83

COLLEGE : ENSEMBLE DU RESEAU

NB. COURS	NB. D'ELEVES INSCRITS (M)	(F)	TOTAL	NB. D'HEURES (M)	(F)	TOTAL
01	10,209	16,488	26,697	556,890	839,700	1,396,590
02	3,064	4,086	7,150	340,035	407,010	747,045
03	992	959	1,951	169,500	144,455	314,955
04	447	766	1,213	89,700	142,785	232,485
05	139	145	284	29,265	32,220	61,485
06	7	25	32	2,310	7,455	9,765
07	8	21	29	4,875	7,950	12,825
08	30	17	47	19,290	9,660	28,950
09	1	4	5	675	2,925	3,600
10		3	3		2,160	2,160
11		1	1		750	750
TOTAL	14,897	22,515	37,412	1,212,540	1,598,070	2,810,610

SESSION : HIVER-84

COLLEGE : ENSEMBLE DU RESEAU

NB. COURS	NB. D'ELEVES INSCRITS (M)	(F)	TOTAL	NB. D'HEURES (M)	(F)	TOTAL
01	10,800	14,969	25,769	590,145	759,825	1,349,970
02	3,189	3,749	6,938	355,560	377,820	733,380
03	982	972	1,954	141,115	144,255	285,370
04	515	649	1,164	101,685	122,880	224,565
05	211	227	438	40,575	45,750	86,325
06	24	47	71	7,440	18,465	25,905
07	40	46	86	19,725	21,390	41,115
08	1		1	405		405
09		1	1		555	555
10		1	1		345	345
12 ET PLUS		13	13		8,940	8,940
TOTAL	15,732	20,694	36,386	1,276,650	1,500,225	2,776,875

SESSION : AUTOMNE-84

COLLEGE : ENSEMBLE DU RESEAU

NB. COURS	NB. D'ELEVES INSCRITS (M)	(F)	TOTAL	NB. D'HEURES (M)	(F)	TOTAL
01	10,485	17,888	28,863	870,870	983,180	1,474,050
02	3,201	4,306	7,507	351,980	431,970	782,970
03	968	1,134	2,101	159,195	170,580	329,775
04	509	746	1,255	104,385	140,400	244,785
05	179	228	407	36,345	45,615	81,960
06	19	37	56	6,870	16,770	23,640
07	5	8	13	1,755	2,640	4,395
08	19	8	27	7,425	3,285	10,710
09	1	1	2	465	420	885
10	1	1	2	450	645	1,095
TOTAL	15,354	24,279	39,633	1,238,760	1,715,505	2,954,265

SESSION : HIVER-85

COLLEGE : ENSEMBLE DU RESEAU

NB. COURS	NB. D'ELEVES INSCRITS (M)	(F)	TOTAL	NB. D'HEURES (M)	(F)	TOTAL
01	10.848	16.338	27.186	593.835	829.635	1.423.470
02	3.250	3.776	7.026	356.775	380.835	737.610
03	919	983	1.902	148.905	144.805	293.710
04	490	633	1.123	96.045	124.140	220.185
05	292	292	584	59.430	67.320	126.750
06	32	47	79	9.825	16.755	26.580
07	3	26	29	1.185	9.045	10.230
08	12	7	19	6.330	3.645	9.975
11	5		5	3.075		3.075
TOTAL	15.031	22.100	37.951	1.275.405	1.578.180	2.853.585

SESSION : AUTOMNE-85

COLLEGE : ENSEMBLE DU RESEAU

NB. COURS	NB. D'ELEVES INSCRITS (M)	(F)	TOTAL	NB. D'HEURES (M)	(F)	TOTAL
01	11.124	19.647	30.871	606.495	982.545	1.589.040
02	3.467	4.515	7.982	376.800	447.795	824.595
03	1.004	1.059	2.063	161.265	154.815	316.080
04	479	820	1.299	93.840	155.235	249.075
05	360	314	674	69.855	61.620	131.475
06	35	40	75	13.215	18.150	31.365
07	2	7	9	675	2.805	3.480
08		1	1		360	360
16	7		7	3.885		3.885
TOTAL	16.478	26.403	42.881	1.326.030	1.823.325	3.149.355

TABLEAU 5a

AIDE FINANCIÈRE - PRÊTS

	COLLÈGES PUBLICS			COLLÈGES PRIVÉS			UNIVERSITÉS		
	Nombre	$ en millier	$ moyenne	Nombre	$ en millier	$ moyenne	Nombre	$ en millier	Moyenne
1966-1967									
1967-1968	4 569	1 643 8	359,7				16 966	9 080 4	535,2
1968-1969	12 546	5 859 1	467,0				21 600	13 701 0	634,3
1969-1970	17 929	8 402 5	468,6				23 577	15 217 4	645,4
1970-1971	21 103	9 822 9	465,4				24 012	15 251 9	635,1
1971-1972	24 116	11 181 2	463,6				24 228	15 493 9	639,5
1972-1973	27 239	12 549 6	460,7	2 406	1 115 4	463,6	23 384	14 790 1	632,4
1973-1974	24 080	11 116 7	462,8	2 237	1 043 0	466,3	22 241	14 300 8	642,9
1974-1975	20 463	9 840 4	480,9	2 045	982 7	480,5	20 540	14 166 9	689,7
1975-1976	24 703	13 173 4	533,3	2 500	1 378 5	551,4	25 413	19 790 0	778,7
1976-1977	27 211	16 464 4	605,0	2 845	1 764 1	620,0	27 181	24 213 7	890,8
1977-1978	31 711	20 177 3	636,0	3 069	2 001 1	652,0	30 684	29 305 0	955,0
1978-1979	33 124	22 344 7	675,0	3 053	2 109 0	691,0	31 768	31 900 4	1 004,1
1979-1980	33 115	24 187 1	730,0	2 963	2 197 9	742,0	34 723	37 950 8	1 092,9
1980-1981	35 060	27 864 6	795,0	3 189	2 578 1	808,0	36 996	44 187 5	1 194,4
1981-1982	37 556	32 700 0	871,0	3 584	3 200 0	893,0	38 189	50 400 0	1 319,7
1982-1983	43 274	46 188 2	1 067,3	4 271	4 715 7	1 104,1	42 610	67 748 9	1 589,9
1983-1984	48 078	55 439 4	1 153,1	4 648	5 474 2	1 177,7	47 960	82 531 5	1 720,8
1984-1985	50 926	62 263 0	1 222,6	5 126	6 405 7	1 249,6	51 019	93 683 8	1 836,2

TABLEAU 5b

AIDE FINANCIÈRE - BOURSES

	COLLÈGES PUBLICS			COLLÈGES PRIVÉS			UNIVERSITÉS		
	Nombre	$ en milliers	$ moyenne	Nombre	$ en milliers	$ moyenne	Nombre	$ en milliers	Moyenne
1966-1967									
1967-1968	1 554	405 4	260,9				10 476	5 954 4	568,3
1968-1969	5 863	1 754 3	299,2				13 057	7 578 9	580,0
1969-1970	9 448	3 230 1	341,8				12 581	7 197 9	572,1
1970-1971	10 700	3 880 5	362,6				12 861	8 147 1	633,4
1971-1972	13 274	6 123 9	461,3				12 826	9 045 7	705,2
1972-1973	15 793	8 712 3	551,7	1 512	988 5	653,8	12 902	9 706 5	752,3
1973-1974	15 487	8 878 8	573,3	1 572	1 076 6	684,9	13 452	10 894 9	809,9
1974-1975	15 241	11 871 1	778,9	1 562	1 503 5	962,6	14 140	13 044 3	922,5
1975-1976	16 880	14 430 7	854,9	1 847	1 853 1	1 003,3	15 906	15 345 2	964,7
1976-1977	18 372	18 191 9	990,2	2 015	2 285 5	1 134,2	15 521	17 677 3	1 138,9
1977-1978	21 192	21 786 2	1 028,0	2 237	2 894 6	1 294,0	19 964	29 047 9	1 455,0
1978-1979	21 859	24 205 6	1 107,0	2 280	3 319 8	1 456,0	19 144	25 893 8	1 352,5
1979-1980	23 324	32 085 2	1 376,0	2 291	3 849 5	1 680,0	22 631	35 718 5	1 578,2
1980-1981	25 063	40 509 5	1 616,0	2 490	4 777 4	1 919,0	23 916	43 021 7	1 798,8
1981-1982	25 863	45 400 0	1 755,0	2 749	6 000 0	2 183,0	24 710	50 400 0	2 039,6
1982-1983	28 884	54 866 2	1 899,5	3 126	7 288 0	2 331,4	27 348	61 006 0	2 230,7
1983-1984	32 575	67 826 0	2 082,1	3 407	8 713 0	2 557,3	30 524	74 514 9	2 441,1
1984-1985	34 572	76 013 3	2 198,6	3 835	10 855 7	2 830,7	32 884	86 003 3	2 615,3

TABLEAU 6

RELANCE AU COLLEGIAL

PROMOTIONS (1982-1983; 1983-1984; 1984-1985)

TABLEAU 6a

Ensemble du secteur général

Promotions
(1982-1983; 1983-1984; 1984-1985)

Situation des diplômés après un an	Masculin			Féminin		
	1982-83	1983-84	1984-85	1982-83	1983-84	1984-85
1) Ont un emploi (%)	6,7	8,0	8,5	8,2	10,0	7,2
2) Cherchent un emploi (%)	2,6	3,3	3,5	4,2	3,0	1,6
3) Sont aux études (%)	90,4	88,1	87,1	86,7	86,3	90,4
4) Sont inactifs (%)	0,3	0,7	0,9	1,0	1,1	0,8
Taux de chômage 2/ (1 + 2)	27,8	29,7	29,3	33,9	22,4	18,6
Poursuivent des études universitaires (%)	87,7	86,3	84,5	84,3	85,1	88,3
Ont un emploi à temps plein (%)	61,6	70,7	60,9	48,2	52,2	60,4
Temps moyen de recherche du premier emploi à temps plein (semaines)	*7	*8	*4	*7	*10	*5
Salaire hebdomadaire moyen (temps plein) ($)	*266	*269	*289	*214	236	*200
Correspondance positive entre les études et le travail (%)	27,5	26,0	18,7	20,1	32,0	21,1
Nombre total de diplômés en 1984-1985 (24 ans et moins)	9 122	6 695	9 759	9 289	7 161	10 731

* Forte variation dans les données

TABLEAU 6b

Ensemble du secteur général

Promotions
(1982-83; 1983-84; 1984-85)

Situation au 31 mars 1986	1982-1983	TOTAL 1983-1984	1984-1985
1) Ont un emploi (%)	7,4	9,0	7,8
2) Cherchent un emploi (%)	3,4	3,0	2,5
3) Sont aux études (%)	88,5	87,1	88,8
4) Sont inactifs (%)	0,6	1,0	0,9
Taux de chômage 2/ (1 + 2)	31,3	25,7	24,5
Poursuivent des études universitaires (%)	86,0	85,7	86,5
Ont un emploi à temps plein (%)	54,1	60,2	60,7
Temps moyen de recherche du premier emploi à temps plein (semaines)	*7	*9	*5
Salaire hebdomadaire moyen (temps plein) ($)	*242	254	*248
Correspondance positive entre les études et le travail (%)	23,8	28,6	19,9
Nombre total de diplômés en 1984-1985 (24 ans et moins)	18 411	13 856	20 490

* Forte variation dans les données

TABLEAU 6c

Ensemble du secteur professionnel

Promotions
(1982-1983; 1983-1984; 1984-1985)

Situation au 31 mars 1986	Masculin			Féminin		
	1982-83	1983-84	1984-85	1982-83	1983-84	1984-85
1) Ont un emploi (%)	60,2	57,6	61,0	69,9	69,8	71,1
2) Cherchent un emploi (%)	15,2	16,4	14,7	12,5	11,8	10,4
3) Sont aux études (%)	23,8	24,1	23,0	16,2	16,8	16,9
4) Sont inactifs (%)	0,8	1,9	1,3	1,4	1,5	1,6
Taux de chômage 2/ (1 + 2)	20,1	22,2	19,5	15,2	14,5	12,8
Poursuivent des études universitaires (%)	21,9	21,9	20,7	14,4	15,2	15,4
Ont un emploi à temps plein (%)	89,1	84,0	89,1	78,4	74,6	77,8
Temps moyen de recherche du premier emploi à temps plein (semaines)	*10	*9	*9	*11	*8	*9
Salaire hebdomadaire moyen (temps plein) ($)	308	*325	*341	266	*294	*301
Correspondance positive entre les études et le travail (%)	74,0	75,0	74,9	82,4	82,0	81,9
Nombre total de diplômés en 1984-1985 (24 ans et moins)	4 296	3 320	4 951	6 653	5 900	7 720

* Forte variation dans les données

TABLEAU 6d

Ensemble du secteur professionnel

Promotions
(1982-83; 1983-84; 1984-85)

Situation au 31 mars 1986	1982-1983	TOTAL 1983-1984	1984-1985
1) Ont un emploi (%)	66,2	65,4	67,2
2) Cherchent un emploi (%)	13,6	13,5	12,1
3) Sont aux études (%)	19,1	19,4	19,3
4) Sont inactifs (%)	1,1	1,6	1,4
Taux de chômage 2/ (1 + 2)	17,0	17,1	15,3
Poursuivent des études universitaires (%)	17,4	17,6	17,5
Ont un emploi à temps plein (%)	82,2	77,6	81,8
Temps moyen de recherche du premier emploi à temps plein (semaines)	*11	*8	*9
Salaire hebdomadaire moyen (temps plein) ($)	282	*304	*316
Correspondance positive entre les études et le travail (%)	79,2	79,4	79,2
Nombre total de diplômés en 1984-1985 (24 ans et moins)	10 949	9 220	12 671

* Forte variation dans les données

TABLEAU 7

RELANCE AU SECONDAIRE

PROMOTIONS (1982-1983; 1983-1984; 1984-1985)

TABLEAU 7a

Diplômés du professionnel court

Promotions
(1982-1983; 1983-1984; 1984-1985)

Situation des diplômés après neuf mois	Masculin			Féminin		
	1982-83	1983-84	1984-85	1982-83	1983-94	1984-95
1) Ont un emploi (%)	44,0	44,5	49,3	44,0	42,0	45,7
2) Cherchent un emploi (%)	50,0	47,4	42,2	48,0	47,3	43,4
3) Sont aux études (%)	4,2	5,0	6,2	4,0	6,2	6,7
4) Sont inactifs (%)	2,3	3,3	2,3	4,4	5,0	4,3
Taux de chômage 2/ (1 + 2)	53,4	52,0	46,1	52,0	53,0	48,7
Ont un emploi à temps plein (%)	87,2	80,0	84,3	73,2	67,2	69,5
Temps moyen de recherche du premier emploi à temps plein (semaines)	*10	*9	*8	*10	*11	*9
Salaire hebdomadaire moyen (temps plein) ($)	*217	*236	*244	164	*168	164
Correspondance positive entre les études et le travail (%)	47,4	39,5	44,3	51,0	52,0	49,0
Nombre total de diplômés en 1984-1985 (19 ans et moins)	1 964	1 642	1 363	811	633	558

* Forte variation dans les données

TABLEAU 7b

Diplômés du professionnel court

Promotions
(1982-83; 1983-84; 1984-85)

Situation des diplômés après neuf mois		1982-1983	TOTAL 1983-1984	1984-1985
1) Ont un emploi	(%)	44,0	44,0	48,3
2) Cherchent un emploi	(%)	49,3	47,3	42,6
3) Sont aux études	(%)	4,1	5,3	6,3
4) Sont inactifs	(%)	3,0	4,0	2,8
Taux de chômage 2/ (1 + 2)		53,0	52,0	46,9
Ont un emploi à temps plein	(%)	83,2	76,5	80,3
Temps moyen de recherche du premier emploi à temps plein (semaines)		*10	*9	*8
Salaire hebdomadaire moyen (temps plein)	($)	*206	*223	*228
Correspondance positive entre les études et le travail	(%)	48,3	42,4	45,4
Nombre total de diplômés en 1994-1985 (19 ans et moins)		2 775	2 305	1 921

* Forte variation dans les données

TABLEAU 7c

Diplômés du professionnel long

Promotions
(1982-1983; 1983-1984; 1984-1985)

Situation des diplômés après neuf mois	Masculin			Féminin		
	1982-83	1983-84	1984-85	1982-83	1983-84	1984-85
1) Ont un emploi (%)	52,7	54,0	60,8	55,6	56,1	58,9
2) Cherchent un emploi (%)	28,8	27,4	23,5	28,2	28,0	23,8
3) Sont aux études (%)	16,8	17,1	13,7	14,4	14,0	15,2
4) Sont inactifs (%)	1,7	2,0	2,0	1,8	2,2	2,1
Taux de chômage 2/ (1 + 2)	35,3	34,0	27,9	33,7	33,0	28,8
Ont un emploi à temps plein (%)	86,5	86,5	88,7	80,8	76,0	75,8
Temps moyen de recherche du premier emploi à temps plein (semaines)	*9	*7	*7	*11	*9	*8
Salaire hebdomadaire moyen (temps plein) ($)	*232	253	270	*188	*192	206
Correspondance positive entre les études et le travail (%)	49,2	51,0	55,6	69,4	66,0	68,9
Nombre total de diplômés en 1984-1985 (19 ans et moins)	4 465	3 914	3 442	8 663	7 645	6 848

* Forte variation dans les données

TABLEAU 7d

Diplômés du professionnel long

Promotions
(1982-83; 1983-84; 1984-85)

Situation des diplômés après neuf mois	1982-1983	TOTAL 1983-1984	1984-1985
1) Ont un emploi (%)	54,6	55,4	59,5
2) Cherchent un emploi (%)	28,4	28,0	23,7
3) Sont aux études (%)	15,2	15,0	14,7
4) Sont inactifs (%)	1,8	2,2	2,1
Taux de chômage 2/ (1 + 2)	34,2	33,3	28,5
Ont un emploi à temps plein (%)	82,7	79,5	80,1
Temps moyen de recherche du premier emploi à temps plein (semaines)	*10	*8	*8
Salaire hebdomadaire moyen (temps plein) ($)	*203	*215	231
Correspondance positive entre les études et le travail (%)	62,5	61,0	63,9
Nombre total de diplômés en 1984-1985 (19 ans et moins)	13 128	11 560	10 290

* Forte variation dans les données

TABLEAU 7e

Diplômés du professionnel supplémentaire

Promotions
(1982-1983; 1983-1984; 1984-1985)

Situation des diplômés après neuf mois	Masculin			Féminin		
	1982-83	1983-84	1984-85	1982-83	1983-84	1984-85
1) Ont un emploi (%)	58,7	64,0	69,2	66,9	71,0	71,0
2) Cherchent un emploi (%)	29,9	27,1	22,2	24,3	17,0	19,9
3) Sont aux études (%)	10,0	8,0	7,6	5,1	7,2	9,1
4) Sont inactifs (%)	1,4	2,0	1,0	3,6	5,1	0,0
Taux de chômage 2/ (1 + 2)	33,7	30,0	24,3	26,6	19,2	21,7
Ont un emploi à temps plein (%)	89,1	89,0	92,0	85,9	78,0	76,0
Temps moyen de recherche du premier emploi à temps plein (semaines)	*8	*6	*7	*11	*6	*7
Salaire hebdomadaire moyen (temps plein) ($)	*250	276	*290	*199	201	*227
Correspondance positive entre les études et le travail (%)	54,0	60,5	64,0	71,2	88,0	76,0
Nombre total de diplômés en 1984-1985 (19 ans et moins)	2 319	2 068	1 089	155	162	88

* Forte variation dans les données

TABLEAU 7f

Diplômés du professionnel supplémentaire

Promotions
(1982-83; 1983-84; 1984-85)

Situation des diplômés après neuf mois	1982-1983	TOTAL 1983-1984	1984-1985
1) Ont un emploi (%)	59,2	64,1	69,3
2) Cherchent un emploi (%)	29,6	26,4	22,0
3) Sont aux études (%)	9,7	8,0	7,7
4) Sont inactifs (%)	1,6	2,0	1,0
Taux de chômage 2/ (1 + 2)	33,3	29,2	24,1
Ont un emploi à temps plein (%)	88,8	88,1	91,0
Temps moyen de recherche du premier emploi à temps plein (semaines)	*8	*6	*7
Salaire hebdomadaire moyen (temps plein) ($)	*247	271	*286
Correspondance positive entre les études et le travail (%)	55,2	62,5	65,0
Nombre total de diplômés en 1984-1985 (19 ans et moins)	2 474	2 230	1 177

* Forte variation dans les données

TABLEAU 7g

Diplômés de l'enseignement général

Promotions
(1982-1983; 1983-1984; 1984-1985)

Situation des diplômés après neuf mois	Masculin			Féminin		
	1982-83	1983-84	1984-85	1982-83	1983-84	1984-85
1) Ont un emploi (%)	9,0	9,3	12,8	7,0	7,0	9,1
2) Cherchent un emploi (%)	5,0	4,1	4,2	5,0	4,2	4,4
3) Sont aux études (%)	86,0	85,4	82,3	87,2	88,0	85,2
4) Sont inactifs (%)	1,0	1,1	0,7	1,0	1,2	1,3
Taux de chômage 2/ (1 + 2)	34,5	31,0	24,7	42,0	38,0	32,7
Ont un emploi à temps plein (%)	74,0	74,3	77,5	63,4	67,0	69,7
Temps moyen de recherche du premier emploi à temps plein (semaines)	*5	*6	*7	*8	*7	*7
Salaire hebdomadaire moyen (temps plein) ($)	*231	*222	*231	*175	*179	*182
Correspondance positive entre les études et le travail (%)	15,4	5,1	11,3	17,2	14,2	14,2
Nombre total de diplômés en 1984-1985 (19 ans et moins)	27 189	24 520	23 945	29 476	27 770	27 808

* Forte variation dans les données

TABLEAU 7h

Diplômés de l'enseignement général

Promotions
(1982-83; 1983-84; 1984-85)

Situation des diplômés après neuf mois	1982-1983	TOTAL 1983-1984	1984-1985
1) Ont un emploi (%)	8,0	8,0	10,8
2) Cherchent un emploi (%)	5,0	4,1	4,3
3) Sont aux études (%)	87,0	87,0	83,9
4) Sont inactifs (%)	1,0	1,2	1,0
Taux de chômage 2/ (1 + 2)	38,2	34,1	28,6
Ont un emploi à temps plein (%)	69,0	71,0	73,9
Temps moyen de recherche du premier emploi à temps plein (semaines)	*6	*6	*7
Salaire hebdomadaire moyen (temps plein) ($)	*207	*205	*211
Correspondance positive entre les études et le travail (%)	16,2	9,1	12,6
Nombre total de diplômés en 1984-1985 (19 ans et moins)	56 665	52 290	51 753

* Forte variation dans les données

TABLEAU 8

LE PERSONNEL DES ORGANISMES COLLEGIAUX

NOMBRE D'EMPLOYES REGULIERS A TEMPS PLEIN

ET

SALAIRE SELON LE SEXE ET L'ÂGE

POUR LE CYCLE 1980-81 ET LE CYCLE 1985-86

MINISTERE DE L'EDUCATION — tableau 8a

SYSTEME D'INFORMATION SUR LE PERSONNEL DES ORGANISMES COLLEGIAUX (SPOC)

NOMBRE D'EMPLOYES REGULIERS A TEMPS PLEIN ET SALAIRE MOYEN SELON LE SEXE ET L'AGE

SECTEUR : REGULIER

CYCLE : 80-81 — CATEGORIE D'EMPLOI : CADRES

SEXE	AGE	NOMBRE D'INDIVIDUS	EFFECTIFS EN E.T.C.	SALAIRE MOYEN
MASCULIN	MOINS DE 20 ANS	0	0.00	0$
	20 ANS A 24 ANS	0	0.00	0$
	25 ANS A 29 ANS	6	5.60	32 1295
	30 ANS A 34 ANS	62	56.10	38 8675
	35 ANS A 39 ANS	135	129.67	41 0126
	40 ANS A 44 ANS	127	119.27	43 8705
	45 ANS A 49 ANS	77	72.76	43 9868
	50 ANS A 54 ANS	37	35.49	43 6646
	55 ANS A 59 ANS	21	19.80	45 2896
	60 ANS A 64 ANS	12	9.71	41 1246
	65 ANS ET PLUS	0	0.00	0$
	TOTAL	477	448.56	42 5076
FEMININ	MOINS DE 20 ANS	0	0.00	0$
	20 ANS A 24 ANS	0	0.00	0$
	25 ANS A 29 ANS	4	3.79	
	30 ANS A 34 ANS	6	4.57	39 0428
	35 ANS A 39 ANS	10	9.63	38 9369
	40 ANS A 44 ANS	5	5.00	
	45 ANS A 49 ANS	1	1.00	
	50 ANS A 54 ANS	3	3.00	
	55 ANS A 59 ANS	2	1.79	
	60 ANS A 64 ANS	3	1.98	
	65 ANS ET PLUS	0	0.00	0$
	TOTAL	34	30.76	39 2579
TOTAL	MOINS DE 20 ANS	0	0.00	0$
	20 ANS A 24 ANS	0	0.00	0$
	25 ANS A 29 ANS	10	9.47	31 6199
	30 ANS A 34 ANS	68	60.67	38 6519
	35 ANS A 39 ANS	145	139.30	41 6138
	40 ANS A 44 ANS	132	124.27	43 9598
	45 ANS A 49 ANS	78	73.76	43 9368
	50 ANS A 54 ANS	40	38.49	43 3818
	55 ANS A 59 ANS	23	21.67	44 7508
	60 ANS A 64 ANS	15	11.69	40 8558
	65 ANS ET PLUS	0	0.00	0$
	TOTAL	511	479.32	42 2998

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (M.E.S.E.T.)

SYSTEME D'INFORMATION SUR LE PERSONNEL DES ORGANISMES COLLEGIAUX (SPOC)

NOMBRE D'EMPLOYES REGULIERS A TEMPS PLEIN ET SALAIRE MOYEN SELON LE SEXE ET L'AGE

CYCLE : 85-86

NOMBRE D'INDIVIDUS	EFFECTIFS EN E.T.C.	SALAIRE MOYEN
0	0.00	0$
0	0.00	0$
3	1.30	
26	22.90	44 7918
92	83.30	51 0188
157	141.28	53 2368
141	125.78	53 9088
67	59.65	53 7998
34	29.88	55 8178
11	9.19	52 4778
1	1.00	
532	471.44	52 8088
0	0.00	0$
0	0.00	0$
1	1.00	
12	10.16	41 7388
17	13.86	47 9868
12	11.00	49 1438
11	10.75	50 4038
1	1.00	
2	2.00	
3	1.86	
1	1.00	
68	53.43	47 6558
0	0.00	0$
0	0.00	0$
4	2.30	
38	33.06	43 8538
109	97.16	50 5748
169	153.03	52 9288
152	134.45	53 6948
68	60.65	53 7988
36	31.03	55 7438
14	11.05	51 8468
2	2.04	
592	524.87	52 2778

MINISTERE DE L'EDUCATION — Tableau 88

SYSTEME D'INFORMATION SUR LE PERSONNEL DES ORGANISMES COLLEGIAUX (SPOC)

NOMBRE D'EMPLOYES REGULIERS A TEMPS PLEIN ET SALAIRE MOYEN SELON LE SEXE ET L'AGE

SECTEUR : REGULIER

CYCLE : 80-81 — CATEGORIE D'EMPLOI : PERSONNELS DE GERANCE

SEXE	AGE	NOMBRE D'INDIVIDUS	EFFECTIFS EN E.T.C.	SALAIRE MOYEN
MASCULIN	MOINS DE 20 ANS	0	0.00	00
	20 ANS A 24 ANS	1	0.69	
	25 ANS A 29 ANS	13	12,38	23 6790
	30 ANS A 34 ANS	25	19,79	24 3856
	35 ANS A 39 ANS	32	28,70	24 9810
	40 ANS A 44 ANS	17	16.28	26 8948
	45 ANS A 49 ANS	27	25,42	26 1526
	50 ANS A 54 ANS	20	19,18	26 5638
	55 ANS A 59 ANS	19	17,59	25 4600
	60 ANS A 64 ANS	11	9,98	25 8499
	65 ANS ET PLUS	2	1,69	
	TOTAL	167	151,76	25 4136
FEMININ	MOINS DE 20 ANS	0	0.00	00
	20 ANS A 24 ANS	0	0.00	00
	25 ANS A 29 ANS	6	5,09	20 8000
	30 ANS A 34 ANS	3	2,10	
	35 ANS A 39 ANS	6	4,94	23 6834
	40 ANS A 44 ANS	5	3,74	
	45 ANS A 49 ANS	1	1,03	
	50 ANS A 54 ANS	4	3,46	
	55 ANS A 59 ANS	3	3,00	
	60 ANS A 64 ANS	1	1,00	
	65 ANS ET PLUS	0	0.00	00
	TOTAL	29	23,90	22 7984
TOTAL	MOINS DE 20 ANS	0	0.00	00
	20 ANS A 24 ANS	1	0.69	
	25 ANS A 29 ANS	19	17,47	22 8698
	30 ANS A 34 ANS	28	21,89	24 3829
	35 ANS A 39 ANS	38	33,72	24 0894
	40 ANS A 44 ANS	22	19,99	26 1169
	45 ANS A 49 ANS	28	26,42	25 9878
	50 ANS A 54 ANS	24	22,24	26 0978
	55 ANS A 59 ANS	22	20,59	25 1894
	60 ANS A 64 ANS	12	10,98	25 8329
	65 ANS ET PLUS	2	1,69	
	TOTAL	196	175,69	25 0268

MINISTERE DE L ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (D.G.E.C.)

SYSTEME D'INFORMATION SUR LE PERSONNEL DES ORGANISMES COLLEGIAUX (SPOC)

NOMBRE D'EMPLOYES REGULIERS A TEMPS PLEIN ET SALAIRE MOYEN SELON LE SEXE ET L'AGE

CYCLE : 85-86

NOMBRE D'INDIVIDUS	EFFECTIFS EN E.T.C.	SALAIRE MOYEN
0	0.00	00
0	0.00	00
14	12.54	29 6830
26	20.85	33 9446
30	26.79	35 5446
40	36.89	35 1256
22	20.80	34 5460
27	23.65	34 8899
20	17.16	36 0759
19	13.19	35 2260
1	1.00	
199	172.67	34 7380
0	0.00	00
0	0.00	00
2	0.81	
13	10.06	31 2844
9	8.32	32 9480
10	8.62	34 3456
9	8.79	34 2918
4	4.00	
2	1.81	
5	3.20	
0	0.00	00
54	45.69	32 9429
0	0.00	00
0	0.00	00
16	13.35	29 6868
39	30.91	33 0790
39	35.11	34 9440
50	45.51	34 9770
31	29.59	34 4788
31	27.65	34 2790
22	18.97	34 4960
24	18.47	34 9480
1	1.00	

MINISTERE DE L'EDUCATION — Québec

SYSTEME D'INFORMATION SUR LE PERSONNEL DES ORGANISMES COLLEGIAUX (SPOC)

NOMBRE D'EMPLOYES REGULIERS A TEMPS PLEIN ET SALAIRE MOYEN SELON LE SEXE ET L'AGE

SECTEUR : REGULIER

CYCLE : 80-81 — CATEGORIE D'EMPLOI : PROFESSIONNELS

SEXE	AGE	NOMBRE D'INDIVIDUS	EFFECTIFS EN E.T.C.	SALAIRE MOYEN
MASCULIN	MOINS DE 20 ANS	0	0.00	00
	20 ANS A 24 ANS	0	0.00	00
	25 ANS A 29 ANS	46	40.94	24 7204
	30 ANS A 34 ANS	159	145.34	31 2981
	35 ANS A 39 ANS	164	152.35	34 9944
	40 ANS A 44 ANS	94	91.14	35 9619
	45 ANS A 49 ANS	55	50.27	36 1199
	50 ANS A 54 ANS	27	26.63	36 4819
	55 ANS A 59 ANS	18	17.11	34 0009
	60 ANS A 64 ANS	9	8.17	36 2668
	65 ANS ET PLUS	0	0.00	00
	TOTAL	572	532.45	33 5519
FEMININ	MOINS DE 20 ANS	0	0.00	00
	20 ANS A 24 ANS	1	1.00	
	25 ANS A 29 ANS	42	36.83	25 2738
	30 ANS A 34 ANS	67	59.29	31 2598
	35 ANS A 39 ANS	40	34.71	34 6596
	40 ANS A 44 ANS	22	21.56	33 1988
	45 ANS A 49 ANS	15	14.43	36 1198
	50 ANS A 54 ANS	11	8.65	33 9478
	55 ANS A 59 ANS	3	2.98	
	60 ANS A 64 ANS	3	2.97	
	65 ANS ET PLUS	0	0.00	00
	TOTAL	204	182.42	31 5240
TOTAL	MOINS DE 20 ANS	0	0.00	00
	20 ANS A 24 ANS	1	1.00	
	25 ANS A 29 ANS	88	77.77	24 9829
	30 ANS A 34 ANS	226	205.13	31 2958
	35 ANS A 39 ANS	204	187.06	34 9328
	40 ANS A 44 ANS	116	112.70	35 4315
	45 ANS A 49 ANS	70	64.70	36 1198
	50 ANS A 54 ANS	38	35.28	35 8598
	55 ANS A 59 ANS	21	20.09	34 8728
	60 ANS A 64 ANS	12	11.14	36 4588
	65 ANS ET PLUS	0	0.00	00
	TOTAL	776	714.87	33 0348

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (M.E.S.S.T.)

SYSTEME D'INFORMATION SUR LE PERSONNEL DES ORGANISMES COLLEGIAUX (SPOC)

NOMBRE D'EMPLOYES REGULIERS A TEMPS PLEIN ET SALAIRE MOYEN SELON LE SEXE ET L'AGE

CYCLE : 85-86

NOMBRE D'INDIVIDUS	EFFECTIFS EN E.T.C.	SALAIRE MOYEN
0	0.00	00
0	0.00	00
6	4.30	30 9329
49	43.68	35 3308
135	116.74	40 4855
141	138.89	41 5308
87	79.14	41 9068
52	44.87	42 2318
27	24.65	42 8818
10	9.57	40 8998
2	0.10	
509	453.14	40 7238
0	0.00	00
1	1.00	
7	4.70	29 4988
43	29.19	36 3608
55	50.46	39 7188
39	34.00	40 9658
19	16.46	40 5348
13	11.70	41 9968
6	5.85	40 0078
4	3.76	
3	1.16	
190	157.00	39 3128
0	0.00	00
1	1.00	
13	9.50	30 2238
92	78.07	35 7438
190	167.20	40 2338
108	161.89	41 4198
106	95.60	41 7368
65	54.65	42 1878
33	29.50	41 6838
14	13.33	40 7488
5	1.26	
699	611.02	40 3538

MINISTERE DE L'EDUCATION — Tableau 3d

SYSTEME D'INFORMATION SUR LE PERSONNEL DES ORGANISMES COLLEGIAUX (SPOC)

NOMBRE D'EMPLOYES REGULIERS A TEMPS PLEIN ET SALAIRE MOYEN SELON LE SEXE ET L'AGE

SECTEUR : REGULIER

CYCLE : 80-81 — CATEGORIE D'EMPLOI : ENSEIGNANTS (AU REGULIER)

SEXE	AGE	NOMBRE D'INDIVIDUS	EFFECTIFS EN E.T.C.	SALAIRE MOYEN
MASCULIN	MOINS DE 20 ANS	0	0,00	00
	20 ANS A 24 ANS	32	28,71	18 9668
	25 ANS A 29 ANS	687	642,77	21 6438
	30 ANS A 34 ANS	1 721	1 638,66	25 4818
	35 ANS A 39 ANS	1 706	1 734,88	29 7228
	40 ANS A 44 ANS	916	901,27	31 8418
	45 ANS A 49 ANS	441	435,21	31 7458
	50 ANS A 54 ANS	331	307,30	32 8888
	55 ANS A 59 ANS	176	170,69	31 2328
	60 ANS A 64 ANS	101	95,88	30 8838
	65 ANS ET PLUS	19	16,13	29 7088
	TOTAL	6 170	5 970,70	28 2848
FEMININ	MOINS DE 20 ANS	0	0,00	00
	20 ANS A 24 ANS	32	29,32	18 9858
	25 ANS A 29 ANS	574	495,97	21 4138
	30 ANS A 34 ANS	958	861,86	24 9288
	35 ANS A 39 ANS	656	688,42	28 2828
	40 ANS A 44 ANS	378	354,41	29 9268
	45 ANS A 49 ANS	198	189,11	30 8718
	50 ANS A 54 ANS	131	126,76	30 6288
	55 ANS A 59 ANS	62	58,26	31 1798
	60 ANS A 64 ANS	28	18,47	30 8338
	65 ANS ET PLUS	4	4,00	
	TOTAL	3 885	2 745,78	26 3838
TOTAL	MOINS DE 20 ANS	0	0,00	00
	20 ANS A 24 ANS	64	58,03	18 9368
	25 ANS A 29 ANS	1 261	1 138,74	21 5438
	30 ANS A 34 ANS	2 649	2 499,72	25 2358
	35 ANS A 39 ANS	2 442	2 342,58	29 3158
	40 ANS A 44 ANS	1 286	1 255,68	31 3098
	45 ANS A 49 ANS	639	624,32	31 2388
	50 ANS A 54 ANS	462	430,06	31 8288
	55 ANS A 59 ANS	236	228,95	31 2188
	60 ANS A 64 ANS	121	114,35	30 8868
	65 ANS ET PLUS	23	20,13	29 7358
	TOTAL	9 183	8 716,68	28 1158

MINISTERE DE L ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (D.G.E.C.)

SYSTEME D'INFORMATION SUR LE PERSONNEL DES ORGANISMES COLLEGIAUX (SPOC)

NOMBRE D'EMPLOYES REGULIERS A TEMPS PLEIN ET SALAIRE MOYEN SELON LE SEXE ET L'AGE

CYCLE : 85-86

NOMBRE D'INDIVIDUS	EFFECTIFS EN E.T.C.	SALAIRE MOYEN
0	0,00	00
16	14,34	22 9358
237	214,23	26 3258
795	719,00	31 2738
1 711	1 681,71	35 5498
1 779	1 681,64	38 4758
928	881,48	39 8438
455	434,48	38 5178
297	281,97	38 2818
127	118,85	37 9828
35	31,18	37 3648
6 380	5 978,64	36 4188
0	0,00	00
10	7,88	23 4238
136	122,54	26 8258
686	589,28	30 9578
977	858,37	35 1328
654	585,98	37 8488
373	336,76	37 7028
198	172,19	38 8448
129	111,65	37 8858
36	30,71	38 4418
5	3,47	
3 118	2 738,83	35 8118
0	0,00	00
26	22,22	23 1888
375	336,77	26 5878
1 481	1 228,28	31 1428
2 688	2 448,88	35 4178
2 433	2 267,62	38 1868
1 381	1 218,16	38 6728
645	606,59	38 3828
426	393,62	38 1638
163	149,56	38 8138
48	38,87	37 3868

MINISTERE DE L'EDUCATION — tableau 68

SYSTEME D'INFORMATION SUR LE PERSONNEL DES ORGANISMES COLLEGIAUX (SPOC)

NOMBRE D'EMPLOYES REGULIERS A TEMPS PLEIN ET SALAIRE MOYEN SELON LE SEXE ET L'AGE

SECTEUR : REGULIER

CYCLE : 80-81 — CATEGORIE D'EMPLOI : TECHNICIENS

SEXE	AGE	NOMBRE D'INDIVIDUS	EFFECTIFS EN E.T.C.	SALAIRE MOYEN
MASCULIN	MOINS DE 20 ANS	0	0.00	00
	20 ANS A 24 ANS	69	58,98	14 6040
	25 ANS A 29 ANS	284	257,57	16 6340
	30 ANS A 34 ANS	304	277,76	19 5140
	35 ANS A 39 ANS	139	131,76	20 4970
	40 ANS A 44 ANS	55	53,15	20 1120
	45 ANS A 49 ANS	28	26,16	19 7280
	50 ANS A 54 ANS	25	24,72	18 8420
	55 ANS A 59 ANS	30	27,76	17 9630
	60 ANS A 64 ANS	26	21,74	18 3350
	65 ANS ET PLUS	4	2,52	
	TOTAL	964	880,84	18 4240
FEMININ	MOINS DE 20 ANS	0	0,00	00
	20 ANS A 24 ANS	53	42,76	14 9420
	25 ANS A 29 ANS	208	170,16	17 4940
	30 ANS A 34 ANS	163	138,08	19 2950
	35 ANS A 39 ANS	63	37,66	19 4150
	40 ANS A 44 ANS	24	20,65	18 9610
	45 ANS A 49 ANS	25	22,62	18 7260
	50 ANS A 54 ANS	16	13,62	18 6420
	55 ANS A 59 ANS	12	12,00	19 4800
	60 ANS A 64 ANS	11	10,16	19 8700
	65 ANS ET PLUS	3	1,32	
	TOTAL	558	468,97	18 1080
TOTAL	MOINS DE 20 ANS	0	0,00	00
	20 ANS A 24 ANS	122	101,46	14 7460
	25 ANS A 29 ANS	492	427,53	16 9760
	30 ANS A 34 ANS	467	415,76	19 4410
	35 ANS A 39 ANS	202	169,42	20 2560
	40 ANS A 44 ANS	79	73,80	19 7900
	45 ANS A 49 ANS	53	48,78	19 2610
	50 ANS A 54 ANS	41	38,34	18 2560
	55 ANS A 59 ANS	42	39,76	18 4210
	60 ANS A 64 ANS	37	31,92	18 5700
	65 ANS ET PLUS	7	2,84	18 5910
	TOTAL	1 522	1 349,81	18 3360

MINISTERE DE L ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (D.G.E.C.T.)

SYSTEME D'INFORMATION SUR LE PERSONNEL DES ORGANISMES COLLEGIAUX (SPOC)

NOMBRE D'EMPLOYES REGULIERS A TEMPS PLEIN ET SALAIRE MOYEN SELON LE SEXE ET L'AGE

CYCLE : 85-86

NOMBRE D'INDIVIDUS	EFFECTIFS EN E.T.C.	SALAIRE MOYEN
1	0,81	
22	18,96	20 7090
73	64,35	22 2980
201	181,25	25 4830
248	231,89	27 0360
116	110,86	26 0080
42	39,98	27 4080
24	22,16	26 2800
14	13,53	26 0080
11	7,88	26 1080
4	1,96	
756	687,41	26 0830
1	0,83	
21	16,19	21 0890
77	59,42	22 9210
166	136,66	25 1200
125	105,83	26 0140
48	35,13	26 6080
28	18,73	26 6490
19	16,96	26 5850
13	11,37	27 0230
8	7,99	26 9420
5	2,84	
495	418,82	25 4350
2	0,84	
43	32,13	20 8700
150	123,77	22 5960
367	310,11	25 3130
373	336,59	26 9080
156	148,19	26 8400
62	50,71	27 2270
43	38,72	26 4190
27	24,98	26 9480
19	15,67	26 5490
9	4,28	26 7960
1 251	1 097,43	25 7910

MINISTERE DE L'EDUCATION — tableau 8f

SYSTEME D'INFORMATION SUR LE PERSONNEL DES ORGANISMES COLLEGIAUX (SPOC)

NOMBRE D'EMPLOYES REGULIERS A TEMPS PLEIN ET SALAIRE MOYEN SELON LE SEXE ET L'AGE

SECTEUR : REGULIER

CYCLE : 80-81 — CATEGORIE D'EMPLOI : ASSISTANTS TECHNICIENS

SEXE	AGE	NOMBRE D'INDIVIDUS	EFFECTIFS EN E.T.C.	SALAIRE MOYEN
MASCULIN	MOINS DE 20 ANS	0	0.00	00
	20 ANS A 24 ANS	0	5.71	17 6630
	25 ANS A 29 ANS	35	29.27	18 6250
	30 ANS A 34 ANS	72	65.42	19 0960
	35 ANS A 39 ANS	35	28.96	19 4380
	40 ANS A 44 ANS	10	7.86	18 6390
	45 ANS A 49 ANS	11	10.48	19 2750
	50 ANS A 54 ANS	10	9.92	19 4030
	55 ANS A 59 ANS	11	10.71	18 5230
	60 ANS A 64 ANS	11	8.83	19 4920
	65 ANS ET PLUS	2	0.95	
	TOTAL	205	176.48	19 0800
FEMININ	MOINS DE 20 ANS	0	0.00	00
	20 ANS A 24 ANS	2	1.77	
	25 ANS A 29 ANS	12	7.88	17 5210
	30 ANS A 34 ANS	10	6.70	18 5330
	35 ANS A 39 ANS	12	10.12	18 6760
	40 ANS A 44 ANS	6	5.21	18 0790
	45 ANS A 49 ANS	3	2.70	
	50 ANS A 54 ANS	4	3.69	
	55 ANS A 59 ANS	3	2.75	
	60 ANS A 64 ANS	4	2.23	
	65 ANS ET PLUS	0	0.00	00
	TOTAL	56	46.11	18 3490
TOTAL	MOINS DE 20 ANS	0	0.00	00
	20 ANS A 24 ANS	10	7.48	17 8080
	25 ANS A 29 ANS	47	37.15	18 3910
	30 ANS A 34 ANS	82	74.12	18 9040
	35 ANS A 39 ANS	47	39.08	19 2410
	40 ANS A 44 ANS	16	12.27	18 4810
	45 ANS A 49 ANS	14	13.23	19 0580
	50 ANS A 54 ANS	14	13.61	19 4570
	55 ANS A 59 ANS	14	13.46	18 4670
	60 ANS A 64 ANS	15	10.26	19 2210
	65 ANS ET PLUS	2	0.95	

Aucunes données disponibles

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (M.E.S.S.T.)

SYSTEME D'INFORMATION SUR LE PERSONNEL DES ORGANISMES COLLEGIAUX (SPOC)

NOMBRE D'EMPLOYES REGULIERS A TEMPS PLEIN ET SALAIRE MOYEN SELON LE SEXE ET L'AGE

CYCLE : 85-86

MINISTERE DE L'EDUCATION — tableau 89

SYSTEME D'INFORMATION SUR LE PERSONNEL DES ORGANISMES COLLEGIAUX (SPOC)

NOMBRE D'EMPLOYES REGULIERS A TEMPS PLEIN ET SALAIRE MOYEN SELON LE SEXE ET L'AGE

SECTEUR : REGULIER

CYCLE : 88-89 — CATEGORIE D'EMPLOI : PERSONNELS DE BUREAU

SEXE	AGE	NOMBRE D'INDIVIDUS	EFFECTIFS EN E.T.C.	SALAIRE MOYEN
MASCULIN	MOINS DE 20 ANS	0	0.00	00
	20 ANS A 24 ANS	35	28.24	12 8829
	25 ANS A 29 ANS	83	73.23	14 3980
	30 ANS A 34 ANS	84	76.54	16 0939
	35 ANS A 39 ANS	38	35.31	16 9340
	40 ANS A 44 ANS	24	22.47	17 5180
	45 ANS A 49 ANS	28	25.24	1[illegible] 2650
	50 ANS A 54 ANS	23	19.66	1[illegible] 9740
	55 ANS A 59 ANS	25	23.67	16 3430
	60 ANS A 64 ANS	19	16.79	16 7270
	65 ANS ET PLUS	0	0.00	00
	TOTAL	359	321.87	15 7290
FEMININ	MOINS DE 20 ANS	13	7.57	12 3680
	20 ANS A 24 ANS	290	217.55	13 2850
	25 ANS A 29 ANS	626	494.25	14 4200
	30 ANS A 34 ANS	330	270.70	15 4390
	35 ANS A 39 ANS	174	150.57	15 4180
	40 ANS A 44 ANS	115	101.11	15 6160
	45 ANS A 49 ANS	103	87.29	14 7560
	50 ANS A 54 ANS	73	65.94	15 0850
	55 ANS A 59 ANS	67	60.15	14 8090
	60 ANS A 64 ANS	28	25.63	14 9640
	65 ANS ET PLUS	3	1.56	
	TOTAL	1 [illegible]	1 482.32	14 6750
TOTAL	MOINS DE 20 ANS	13	7.57	12 3680
	20 ANS A 24 ANS	325	245.71	13 1590
	25 ANS A 29 ANS	709	567.48	14 4180
	30 ANS A 34 ANS	414	347.24	15 5830
	35 ANS A 39 ANS	212	185.88	15 7060
	40 ANS A 44 ANS	139	123.58	15 9620
	45 ANS A 49 ANS	131	112.53	15 8960
	50 ANS A 54 ANS	96	85.60	15 5190
	55 ANS A 59 ANS	92	83.82	15 2420
	60 ANS A 64 ANS	47	42.42	15 6420
	65 ANS ET PLUS	3	1.56	
	TOTAL	2 181	1 803.39	14 8650

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (M.E.S.S.T.)

SYSTEME D'INFORMATION SUR LE PERSONNEL DES ORGANISMES COLLEGIAUX (SPOC)

NOMBRE D'EMPLOYES REGULIERS A TEMPS PLEIN ET SALAIRE MOYEN SELON LE SEXE ET L'AGE

CYCLE : 85-86

NOMBRE D'INDIVIDUS	EFFECTIFS EN E.T.C.	SALAIRE MOYEN
0	0.00	00
6	5.12	17 5910
32	27.56	17 6470
82	70.46	19 7590
92	85.41	21 2890
39	32.99	22 4520
23	19.11	21 8790
25	23.32	22 5360
22	18.60	21 4360
23	19.92	20 3190
2	1.19	
344	303.76	20 7360
0	0.00	00
76	48.53	17 8460
294	196.64	18 4230
527	395.80	19 6720
340	273.20	20 1870
176	140.72	20 1140
116	101.22	20 2820
78	60.80	20 0800
64	54.76	20 2090
48	37.54	19 8830
10	6.66	20 6370
1 735	1 331.95	19 6420
0	0.00	00
80	53.65	17 2700
326	224.20	18 3280
609	466.34	19 6850
448	388.61	20 9430
215	181.7	20 5410
137	120.33	20 4680
103	92.12	20 6420
86	73.94	20 5210
71	57.46	19 9820
12	7.85	20 6110
2 079	1 635.71	19 8450

MINISTERE DE L'EDUCATION — tableau 8h

SYSTEME D'INFORMATION SUR LE PERSONNEL DES ORGANISMES COLLEGIAUX (SPOC)

NOMBRE D'EMPLOYES REGULIERS A TEMPS PLEIN ET SALAIRE MOYEN SELON LE SEXE ET L'AGE

SECTEUR : REGULIER

CYCLE : 00-01 — CATEGORIE D'EMPLOI : CADRIERS

SEXE	AGE	NOMBRE D'INDIVIDUS	EFFECTIFS EN E.T.C.	SALAIRE MOYEN
MASCULIN	MOINS DE 20 ANS	0	0.00	00
	20 ANS A 24 ANS	8	6.25	15 5150
	25 ANS A 29 ANS	16	11.60	17 3200
	30 ANS A 34 ANS	28	26.76	17 6150
	35 ANS A 39 ANS	29	28.36	18 6700
	40 ANS A 44 ANS	34	32.94	18 0060
	45 ANS A 49 ANS	46	42.17	17 9[illegible]
	50 ANS A 54 ANS	67	64.57	17 9750
	55 ANS A 59 ANS	63	60.81	17 9030
	60 ANS A 64 ANS	46	42.68	17 6700
	65 ANS ET PLUS	11	4.71	17 8500
	TOTAL	347	321.13	17 9060
FEMININ	MOINS DE 20 ANS	0	0.00	00
	20 ANS A 24 ANS	0	0.00	00
	25 ANS A 29 ANS	0	0.00	00
	30 ANS A 34 ANS	0	0.00	00
	35 ANS A 39 ANS	0	0.00	00
	40 ANS A 44 ANS	0	0.00	00
	45 ANS A 49 ANS	1	0.36	
	50 ANS A 54 ANS	1	1.00	
	55 ANS A 59 ANS	0	0.00	00
	60 ANS A 64 ANS	0	0.00	00
	65 ANS ET PLUS	0	0.00	00
	TOTAL	2	1.36	
TOTAL	MOINS DE 20 ANS	0	0.00	00
	20 ANS A 24 ANS	8	6.25	15 5150
	25 ANS A 29 ANS	16	11.60	17 3200
	30 ANS A 34 ANS	28	26.76	17 6150
	35 ANS A 39 ANS	29	28.36	18 6700
	40 ANS A 44 ANS	34	32.94	18 0060
	45 ANS A 49 ANS	46	42.53	17 9640
	50 ANS A 54 ANS	68	65.57	17 9960
	55 ANS A 59 ANS	63	60.81	17 9030
	60 ANS A 64 ANS	46	42.68	17 6700
	65 ANS ET PLUS	11	4.71	17 8500
	TOTAL	349	322.49	17 9000

MINISTERE DE L ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (M.E.S.T.)

SYSTEME D'INFORMATION SUR LE PERSONNEL DES ORGANISMES COLLEGIAUX (SPOC)

NOMBRE D'EMPLOYES REGULIERS A TEMPS PLEIN ET SALAIRE MOYEN SELON LE SEXE ET L'AGE

CYCLE : 35-06

NOMBRE D'INDIVIDUS	EFFECTIFS EN E.T.C.	SALAIRE MOYEN
0	0.00	00
2	1.14	
17	10.23	23 5450
22	20.38	23 9150
35	31.92	24 4820
35	28.05	25 4000
45	39.31	24 6450
49	42.33	24 6370
67	57.91	24 5150
49	36.13	24 8910
11	5.37	24 4220
332	272.77	24 6830
0	0.00	00
0	0.00	00
0	0.00	00
0	0.00	00
0	0.00	00
0	0.00	00
1	0.46	
0	0.00	00
0	0.00	00
0	0.00	00
0	0.00	00
1	0.46	
0	0.00	00
2	1.14	
17	10.23	23 5450
22	20.38	23 9150
35	31.92	24 4820
35	28.05	25 4000
46	39.77	24 6420
49	42.33	24 6370
67	57.91	24 5150
49	36.13	24 8910
11	5.37	24 4220
333	273.23	24 6850

MINISTERE DE L'EDUCATION — tableau 81

SYSTEME D'INFORMATION SUR LE PERSONNEL DES ORGANISMES COLLEGIAUX (SPOC)

NOMBRE D'EMPLOYES REGULIERS A TEMPS PLEIN ET SALAIRE MOYEN SELON LE SEXE ET L'AGE

SECTEUR : REGULIER

MINISTERE DE L ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (M.E.S.E.C.T.)

SYSTEME D'INFORMATION SUR LE PERSONNEL DES ORGANISMES COLLEGIAUX (SPOC)

NOMBRE D'EMPLOYES REGULIERS A TEMPS PLEIN ET SALAIRE MOYEN SELON LE SEXE ET L'AGE

CYCLE : 80-81 — CATEGORIE D'EMPLOI : PERSONNELS D'ENTRETIEN ET DE SERVICES — CYCLE : 85-86

SEXE	AGE	NOMBRE D'INDIVIDUS	EFFECTIFS EN E.T.C.	SALAIRE MOYEN	NOMBRE D'INDIVIDUS	EFFECTIFS EN E.T.C.	SALAIRE MOYEN
MASCULIN	MOINS DE 20 ANS	1	0.00		0	0.00	00
	20 ANS A 24 ANS	49	37.95	14 9044	21	18.60	19 6298
	25 ANS A 29 ANS	71	61.84	14 4401	55	45.66	19 6518
	30 ANS A 34 ANS	63	53.66	14 5171	63	44.82	19 6248
	35 ANS A 39 ANS	81	74.67	14 6699	67	57.65	19 7128
	40 ANS A 44 ANS	70	61.57	14 2128	106	86.04	19 8228
	45 ANS A 49 ANS	89	81.42	14 3818	75	62.75	20 01**
	50 ANS A 54 ANS	107	101.38	14 1148	94	84.12	19 6835
	55 ANS A 59 ANS	109	101.79	14 2308	104	83.56	19 5278
	60 ANS A 64 ANS	89	82.09	14 2408	94	72.97	19 6886
	65 ANS ET PLUS	10	12.52	14 4549	86	13.28	19 5288
	TOTAL	747	660.57	14 3718	725	5**.65	19 6968
FEMININ	MOINS DE 20 ANS	1	0.47		0	0.00	00
	20 ANS A 24 ANS	2	1.39		1	1.00	
	25 ANS A 29 ANS	6	5.89	14 4358	0	0.00	00
	30 ANS A 34 ANS	14	11.63	13 6419	2	1.55	
	35 ANS A 39 ANS	16	14.76	13 3619	12	9.71	19 2628
	40 ANS A 44 ANS	23	20.78	13 6189	15	13.37	19 8288
	45 ANS A 49 ANS	23	20.99	13 2879	18	15.17	18 9888
	50 ANS A 54 ANS	17	15.85	13 6278	23	17.17	18 7438
	55 ANS A 59 ANS	18	15.49	13 5228	14	11.27	19 2118
	60 ANS A 64 ANS	8	6.89	13 4278	9	7.98	18 7488
	65 ANS ET PLUS	3	1.53		0	0.00	00
	TOTAL	131	114.87	13 5408	94	77.14	18 9498
TOTAL	MOINS DE 20 ANS	2	0.55		0	0.00	00
	20 ANS A 24 ANS	51	39.34	14 9188	22	11.60	19 6238
	25 ANS A 29 ANS	77	67.73	14 4478	55	45.66	19 6518
	30 ANS A 34 ANS	77	65.29	14 3658	85	68.37	19 6868
	35 ANS A 39 ANS	97	89.43	14 6538	79	67.56	19 6488
	40 ANS A 44 ANS	93	82.35	14 0628	121	99.41	19 7148
	45 ANS A 49 ANS	112	102.81	14 1568	93	77.92	19 7988
	50 ANS A 54 ANS	124	117.23	14 0488	117	101.29	19 5248
	55 ANS A 59 ANS	127	117.28	14 1448	118	96.83	19 4988
	60 ANS A 64 ANS	97	88.18	14 1848	103	80.87	19 5238
	65 ANS ET PLUS	21	14.05	14 3598	24	13.28	19 5288
	TOTAL	878	783.44	14 2498	819	668.79	19 6128

MINISTERE DE L'EDUCATION — tableau 8j

SYSTEME D'INFORMATION SUR LE PERSONNEL DES ORGANISMES COLLEGIAUX (SPOC)

NOMBRE D'EMPLOYES REGULIERS A TEMPS PLEIN ET SALAIRE MOYEN SELON LE SEXE ET L'AGE

CYCLE : 80-81

SEXE	AGE	CATEGORIE D'EMPLOI — NOMBRE D'INDIVIDUS	CATEGORIE D'EMPLOI — EFFECTIFS EN E.T.C.	CATEGORIE D'EMPLOI — SALAIRE MOYEN	TOTAL DES CATEGORIES — NOMBRE D'INDIVIDUS	TOTAL DES CATEGORIES — EFFECTIFS EN E.T.C.	TOTAL DES CATEGORIES — SALAIRE MOYEN
MASCULIN	MOINS DE 20 ANS	1	0.60		1	0.91	
	20 ANS A 24 ANS	194	160.46	15 1700	75	82.85	20 4850
	25 ANS A 29 ANS	1 213	1 106.86	19 7420	672	609.44	23 9460
	30 ANS A 34 ANS	2 462	2 298.38	24 7200	1 357	1 210.90	28 7520
	35 ANS A 39 ANS	2 420	2 315.89	29 3460	2 445	2 263.77	34 2130
	40 ANS A 44 ANS	1 345	1 299.54	31 2550	2 423	2 254.10	37 7860
	45 ANS A 49 ANS	793	759.55	29 4730	1 372	1 276.64	38 4480
	50 ANS A 54 ANS	620	599.04	27 8510	883	744.42	38 8160
	55 ANS A 59 ANS	459	439.30	24 3530	596	537.25	33 6920
	60 ANS A 64 ANS	313	287.24	22 7060	355	290.95	30 2420
	65 ANS ET PLUS	54	36.57	22 1820	84	55.99	30 9980
	TOTAL	9 874	9 302.11	26 4780	9 983	9 100.30	34 3750
FEMININ	MOINS DE 20 ANS	14	8.84	12 4840	1	0.83	
	20 ANS A 24 ANS	378	292.82	14 8630	109	76.39	18 8750
	25 ANS A 29 ANS	1 471	1 212.49	18 1240	532	392.69	21 9110
	30 ANS A 34 ANS	1 551	1 340.86	22 6740	1 380	1 181.79	26 3080
	35 ANS A 39 ANS	948	862.74	25 6520	1 556	1 329.54	31 4540
	40 ANS A 44 ANS	567	527.40	26 3450	952	842.83	33 5250
	45 ANS A 49 ANS	367	336.88	24 5240	570	511.12	33 4580
	50 ANS A 54 ANS	256	237.88	24 5970	332	295.19	31 9450
	55 ANS A 59 ANS	167	153.67	22 0590	233	201.44	31 3280
	60 ANS A 64 ANS	74	66.32	21 7040	117	95.27	28 1370
	65 ANS ET PLUS	13	8.41	22 0630	24	14.53	28 9320
	TOTAL	5 806	5 054.63	22 1420	5 885	4 860.82	29 8410
TOTAL	MOINS DE 20 ANS	15	8.12	12 4200	2	0.84	
	20 ANS A 24 ANS	572	452.68	14 4580	184	129.24	19 5340
	25 ANS A 29 ANS	2 684	2 319.35	18 8960	1 804	882.13	22 9490
	30 ANS A 34 ANS	4 013	3 647.24	23 9690	2 737	2 312.69	27 5800
	35 ANS A 39 ANS	3 368	3 178.63	28 3440	4 000	3 593.31	33 1920
	40 ANS A 44 ANS	1 912	1 826.94	29 6380	3 375	3 096.93	36 6260
	45 ANS A 49 ANS	1 160	1 095.35	27 9550	1 942	1 787.76	37 9160
	50 ANS A 54 ANS	876	836.92	26 3530	1 135	1 039.61	36 7170
	55 ANS A 59 ANS	626	592.97	23 7580	829	738.69	33 8480
	60 ANS A 64 ANS	387	353.56	22 5160	472	390.20	29 7280
	65 ANS ET PLUS	67	44.98	22 1940	188	79.52	30 5720
	TOTAL	15 680	14 356.74	25 9510	15 290	13 961.12	32 2960

MINISTERE DE L ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (M.E.E.S.T.)

SYSTEME D'INFORMATION SUR LE PERSONNEL DES ORGANISMES COLLEGIAUX (SPOC)

NOMBRE D'EMPLOYES REGULIERS A TEMPS PLEIN ET SALAIRE MOYEN SELON LE SEXE ET L'AGE

CYCLE : 85-86

TABLEAU 9

REPARTITION DU BUDGET EN EDUCATION
(EN MILLIERS DE $)

Note: Pour les années 1985-86 et 1986-87, ce sont des crédits et les données sont extraites des cahiers explicatifs des crédits MEQ et MESS

TABLEAU 9

RÉPARTITION DU BUDGET EN ÉDUCATION (EN MILLIERS DE $)

	MEQ	PRIMAIRE ET SECONDAIRE PUBLIC	COLLÉGIAL PUBLIC	UNIVERSITAIRE	PRIVÉ
1966-1967	573 04[illegible],0	336 963,0	35 685,0	81 845,0	14 788,0
1967-1968	625 663,0	378 557,0	50 732,0	122 073,0	30 394,0
1968-1969	715 201,0	458 241,0	78 294,0	103 181,0	21 049,0
1969-1970	870 837,0	585 015,0	85 827,0	133 434,0	21 685,0
1970-1971	1 025 340,0	725 456,0	94 327,0	132 614,0	29 428,0
1971-1972	1 280 692,0	876 126,0	123 688,0	187 074,0	34 971,0
1972-1973	1 285 903,1	794 283,0	163 527,0	234 539,4	44 128,0
1973-1974	1 449 557,8	873 537,1	202 210,8	265 623,8	53 323,5
1974-1975	1 897 [illegible]44,4	1 143 143,8	256 120,4	335 024,8	78 704,6
1975-1976	2 417 367,5	1 371 257,7	326 435,9	460 527,1	93 912,1
1976-1977	3 044 490,4	1 845 553,2	351 606,9	478 923,4	117 570,6
1977-1978	3 527 553,5	2 056 663,1	440 853,8	580 468,3	137 773,1
1978-1979	3 745 894,2	2 107 492,5	530 004,0	625 491,0	154 502,1
1979-1980	3 999 768,0	2 235 109,0	516 335,0	728 929,0	166 672,0
1980-1981	5 047 962,0	3 096 286,0	595 477,0	792 941,0	205 378,0
1981-1982	6 032 891,0	3 742 924,0	714 255,0	909 176,0	217 993,0
1982-1983	6 548 979,0	4 063 067,0	787 315,0	984 118,4	243 867,0
1983-1984	6 348 000,0	3 846 900,0	779 611,2	999 053,0	223 120,2
1984-1985	6 367 196,9	3 778 505,5	831 164,5	1 028 633,0	259 767,1
1985-1986					
MEQ	4 530 700,0	4 200 100,0			212,900,0
MESS	2 404 700,0		826 119,1	1 107 548,1	67 467,5
Total	6 935 400,0	4 200 100,0	826 119,1	1 107 548,1	280 367,5
1986-1987					
MEQ	4 587 700,0	4 269 400,0			213 600,0
MESS	2 489 900,0		864 808,2	1 147 331,7	70 540,8
Total	7 077 600,0	4 269 300,0	864 808,2	1 147 331,7	284 140,8

TABLEAU 10

BUDGET DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ (EN MILLIERS DE $)

	TOTAL	PRIMAIRE ET SECONDAIRE	COLLÉGIAL
1966-1967	14 788,0		
1967-1968	30 394,0		
1968-1969	21 049,0		
1969-1970	21 685,0		
1970-1971	29 428,0		
1971-1972	34 971,0		
1972-1973	44 128,0	30 615,0	13 513,0
1973-1974	53 323,5	38 535,3	14 788,2
1974-1975	78 704,6	56 630,2	22 074,4
1975-1976	93 912,1	68 555,0	25 357,1
1976-1977	117 570,6	88 798,7	28 771,9
1977-1978	137 773,1	104 423,9	33 349,2
1978-1979	154 502,1	117 902,2	36 599,9
1979-1980	166 672,0	127 249,0	39 423,0
1980-1981	205 378,0	159 094,0	46 284,0
1981-1982	217 993,0	168 360,0	49 633,0
1982-1983	243 867,0	189 169,9	54 697,1
1983-1984	223 120,2	168 910,1	54 210,1
1984-1985	259 767,1	195 585,3	64 181,8

NOTE: Pour 1985-1986 et 1986-1987, consulter le tableau 9.

TABLEAU 11

COLLÈGES PUBLICS - COÛT DE FONCTIONNEMENT PAR ÉTUDIANT

	$
1967-1968	1 077
1968-1969	1 246
1969-1970	1 301
1970-1971	1 396
1971-1972	1 423
1972-1973	1 679
1973-1974	1 825
1974-1975	2 006
1975-1976	2 583
1976-1977	2 961
1977-1978	3 099
1978-1979	3 489
1979-1980	3 917
1980-1981	4 367
1981-1982	4 973
1982-1983	4 750
1983-1984	4 856
1984-1985	5 069
1985-1986	5 310

TABLEAU 12

ÉVOLUTION DE CERTAINS INDICATEURS: 1980-1981 à 1986-1987

	1980-1981	1981-1982		1982-1983		1983-1984(2)		1984-1985(2)		1985-1986		1986-1987	
	Millions $	Millions	- %	Millions	- %	Millions	- %	Millions	- %	Millions	- %	Millions	- %
Ministère de l'éducation (MEQ)(1)													
. Administration et consultation	67,8	76,2	12,4	79,4	4,2	80,5	1,4	86,9	8,0	86,6	(0,3)	80,5	(7,0)
. Enseignement (E)	3 371,5	3 989,9	18,3	4 012,2	0,6	4 097,9	2,1	4 239,0	3,4	4 398,1	3,8	4 495,2	2,2
. Total	3 439,3	4 066,1	18,2	4 091,6	0,6	4 178,4	2,1	4 325,9	3,5	4 484,7	3,7	4 575,7	2,0
Dépenses gouvernementales (G)	17 592,0	20 393,0	15,9	22 259,0	9,2	24 242,5	8,9	25 823,5	6,5	27 230,0	5,5	28 750,0	5,6
Indicateurs													
. MEQ/G (%)	19,6	19,9		18,4		17,2		16,8		16,5		15,9	
. MEQ/PIB (%)	4,9	5,1		4,8		4,6		4,4		4,3		4,1	
. G/PIB (%)	25,0	25,5		26,5		26,6		26,5		26,1		25,6	
Évolution des dépenses du MEQ indicées (1980-1981 = 100)													
. En dollars courants	100,0	118,2		119,0		121,5		125,8		130,4		133,0	
. En dollars constants (1980-1981 = 100)	100,0	104,9		94,9		90,9		89,7		89,5		88,3	

(1) Les dépenses du MEQ ont été ajustées pour tenir compte des transferts au MESS et de la disparition de DSIR; de plus, les loyers ont été enlevés pour les années 1985-1986 et 1986-1987.

(2) Un montant de 281,0 M $ a été imputé aux dépenses 1984-1985 même si le paiement par anticipation a été fait en 1983-1984.

Note: Pour 1985-1986, ce sont des dépenses probables; pour 1986-1987, ce sont des crédits et pour les autres années, ce sont des dépenses réelles.

SOURCE: MEQ, Cahier explicatif des crédits 1986-1987.

TABLEAU 13

[illegible]
1984-1985

Liste générale des établissements et leur classement selon les programmes qu'ils sont autorisés à offrir: DEC, CEC, AEC et programmes-maison.

DEC, CEC et AEC (1)	CEC et AEC (2)	ATTESTATION-MAISON (2)
Enseignement général et professionnel - Campus Notre-Dame-de-Foy - Collège de Lévis - Collège François - Collège Marie-Victorin - Collège Mérici - Collège Saint-Jean-Vianney - Petit Séminaire de Québec (Le) - Petit Séminaire de Saint-Georges-de-Beauce Total partiel : 8	**CEC et AEC** - Collège d'informatique du Canada - Collège informatique appliquée du St-Laurent - École d'informatique Marsan - Informatique Multi-Hexa - Institut d'informatique de Québec - Institut informatique appliquée du Canada - Institut informatique appliquée de l'Outaouais - Institut informatique-bureautique (Chicoutimi) - Institut informatique-bureautique (Sherbrooke) - Institut supérieur d'électronique (Montréal) - Instituts Herzing Total partiel : 11	**Programmes-maisons approuvés par le ministre en vertu de l'article 18 de la Loi sur l'enseignement privé** - École supérieure de danse du Québec - Institut canadien des valeurs mobilières Total partiel : 2
Enseignement général seulement - Académie Centennale - Collège André-Grasset - Collège de l'Assomption - Collège Jean-de-Brébeuf - Collège Lafléche - Collège Marianopolis - Conservatoire Lasalle - École Beth Jacob - École Supérieure de Musique de Nicolet - École Vincent-d'Indy - Séminaire de Sherbrooke - Séminaire Saint-Augustin Total partiel : 12	**CEC** - Collège d'économique et d'administration du Canada - Formatronique Total partiel : 2	
Enseignement professionnel seulement - Collège Bart - Collège d'Affaires Ellis - Collège de secrétariat Notre-Dame - Collège Lasalle - Collège O'Sullivan de Montréal - Collège O'Sullivan de Québec - École commerciale du Cap - Institut Teccart Total partiel : 8	**AEC** - Association de l'immeuble du Québec - Collège Inter-Onc - Collège Salette - Collège Technique de Montréal - École de photographie Marsan - Formatrod - Institut Control Data - Institut supérieur d'électronique de Québec Total partiel : 8	
TOTAL : 28	TOTAL : 21	TOTAL : 2

Notes: (1) Tous ces établissements sont subventionnés sauf les deux suivants: - Académie Centennale
- Beth Jacob

NOVEMBRE 1987 — D8994-4